

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

**Convergências e tensões no campo
da formação e do trabalho docente:**



Avaliação Educacional

**Educação a Distância e
Tecnologias da Informação e
Comunicação**

**Educação Profissional e
Tecnológica**

Ensino Superior

Políticas Educacionais

autêntica

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

**CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE:**

Avaliação Educacional
Educação a Distância e Tecnologias da Informação e
Comunicação
Educação Profissional e Tecnológica
Ensino Superior
Políticas Educacionais
Relações Raciais e Educação

**XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO
DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

REALIZAÇÃO

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Faculdades Pitágoras

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Apoio

Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)

Centro Universitário (UNA)

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Parceria

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

**CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE:**

Avaliação Educacional
Educação a Distância e Tecnologias da Informação e
Comunicação
Educação Profissional e Tecnológica
Ensino Superior
Políticas Educacionais

autêntica

Copyright © 2010 Os autores e organizadores

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Organização da coleção

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Júlio Emílio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organização da Parte I do livro - Avaliação Educacional: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Organização da Parte II do livro - Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Adriana Rocha Bruno

Organização da Parte III do livro - Educação Profissional e Tecnológica: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Lucília Regina de Souza Machado, Maria Rita Neto Sales Oliveira

Organização da Parte IV do livro - Ensino Superior: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Maria do Carmo Lacerda Peixoto

Organização da Parte V do livro - Políticas Educacionais: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Dalila Andrade Oliveira, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Conselho Editorial

Aída Maria Monteiro Silva

Ilma Passos Alencastro Veiga

José Carlos Libâneo

Lílian Anna Wachowicz

Maria de Lourdes Rocha de Lima

Maria Isabel da Cunha

Vera Maria Ferrão Candau

Preparação de originais

Marcos Evangelista Alves

Capa

Cedecom/UFMG - Paineis: Yara Tupinambá

Editoração eletrônica

Looris Comunicação | www.looris.com.br

Revisão

A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade de cada autor.

FICHA CATALOGRÁFICA

C766	<p>Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ... [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 870p. – (Didática e prática de ensino)</p> <p>Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Inclui bibliografia.</p> <p>Conteúdo: Avaliação educacional – Educação a distância e tecnologias da informação e comunicação – Educação profissional e tecnológica – Ensino superior – Políticas educacionais. ISBN: 978-85-7526-463-8</p> <p>1. Didática. 2. Prática de ensino. I. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 371.3 CDU: 37.02</p>
------	---

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação / Biblioteca Universitária da UFMG

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

Apresentamos a Coleção Didática e Prática de Ensino, constituída de 6 volumes, que expressa a produção de renomados educadores, em diferentes campos temáticos, convidados para o debate das Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, que aconteceu no XV ENDIPE.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, no campo educacional, que congrega profissionais que trabalham com questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de Pós-Graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e nos sistemas de ensino das redes públicas do país.

O ENDIPE nasceu de um pequeno seminário, realizado na PUC/RJ, em 1982 e 1983, denominado “A didática em questão” que objetivou problematizar e discutir a Didática, sua orientação epistemológica e política bem como a natureza de suas propostas para o campo do ensino. Esses seminários contaram, na época, apenas com a participação de cerca de 60 pessoas e deram origem aos atuais Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. Ocorre, a partir de então, de dois em dois anos, em diferentes estados e são organizados por instituições de ensino superior que, na assembléia final de cada encontro, se apresentam como proponentes para sediar o próximo evento. Hoje, pode-se dizer que o ENDIPE é o maior evento acadêmico na área da Educação, que pode contar uma história de trinta anos de percurso ininterruptos, delineado em seus últimos encontros como um evento de grande porte, com a participação de mais de quatro mil pesquisadores da área.

A finalidade dos ENDIPEs é socializar os resultados de estudos e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender, o que envolve, mais especificamente, a temática da formação docente, do ensino

das diferentes disciplinas e do currículo. Constitui-se, portanto, em um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas idéias e de novas reflexões.

O tema central Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais foi escolhido em razão do importante momento político vivido pela educação brasileira.

O contexto atual se revela promissor em possibilidades de realização prática de sonhos antigos. Se nesse momento presencia-se um conjunto de críticas severas ao desempenho da educação básica no país, ao mesmo tempo, concretizam-se respostas importantes do governo federal com a implantação do Programa REUNI, programa de expansão das universidades públicas brasileiras, com uma amplitude e extensão jamais vistas pela história desse país. Associado a ele, vem sendo criadas políticas de incentivo à oferta de cursos de formação de professores tanto em nível de graduação quanto no âmbito da formação continuada e integrada a essas políticas, presenciamos, ainda, a dinâmica de organização nos diferentes Estados da federação dos FORPROFs – Fóruns de Formação de Professores, articuladores dessas ofertas, com a participação dos gestores das diversas universidades públicas e dos secretários municipais e estaduais de Educação. Vivemos, assim, um movimento profícuo à participação da academia na estruturação de políticas educacionais, porque chamadas a integrar espaços e participar com a sua produção. E nesse contexto, a resposta dada por esta coleção que integra a reflexão organizada de pesquisas e práticas, é extremamente oportuna para a construção dessas políticas.

A coordenação geral do evento tomou a decisão de subdividir o tema central em campos bem definidos para permitir a análise das tendências atuais em cada campo, favorecendo a socialização dos resultados dos estudos e o diálogo com as diferentes áreas. Os subtemas, em conexão com a temática geral do Encontro, debatidos nos 90 simpósios realizados pelos pesquisadores convidados constituem a base dos 6 volumes dessa coleção, organizados a partir da confluência

ou similaridade dos temas ou mesmo das necessidades técnicas de diagramação dos volumes. São eles: Alfabetização e Letramento; Arte-Educação; Avaliação Educacional; Currículo; Didática; Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação em Ciências; Educação em Espaços Não-escolares; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Educação Infantil; Educação Matemática; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino da Língua Portuguesa; Ensino de Educação Física; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino Superior; Escola, Família e Comunidade; Formação Docente; Políticas Educacionais; Relações Raciais e Educação; Trabalho Docente.

Como organizadores, desejamos que esta coleção se torne um incentivo para o debate sobre as tensões presentes na Educação hoje e que esse debate encontre convergências capazes de construir propostas vivas e criativas para o enfrentamento da luta por uma educação de qualidade para todos. Desejamos, também, que a alegria vivida por nós no percurso de produção deste material esteja presente nas entrelinhas desses textos, de modo a tecer, solidariamente, uma enorme rede de compromissos com a educabilidade em nosso planeta.

Belo Horizonte, abril de 2010.

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Julio Emilio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organizadores da coleção

—

—

—

—

SUMÁRIO

PARTE I	15
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO	16
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	
POR UMA APRENDIZAGEM “MAIÚSCULA” DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	22
Mara Regina Lemes De Sordi	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: RISCOS E NECESSIDADES DENTRO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
Maria da Assunção Calderano	
PROJETO INTERVENTIVO E PORTFÓLIO: CONSTRUINDO A AVALIAÇÃO FORMATIVA	63
Benigna Maria de Freitas Villas Boas	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE QUALIDADE POTENCIALIZADA PELA PARTICIPAÇÃO DOS VÁRIOS SEGMENTOS DA ESCOLA	84
Maria Marcia Sigrist Malavasi	
AVALIAÇÃO: DA PEDAGOGIA DA REPETÊNCIA À PEDAGOGIA DA CONCORRÊNCIA?	104
Sandra M. Zákia L. Sousa	
GRATIFICAÇÃO PARA PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA DE INDICADOR	128
José Francisco Soares Zakia Ismail Hachem	
O APRENDIZADO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DA PESQUISA GERES	140
Nigel Brooke Andréa Aguiar	

PARTE II	163
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO Adriana Rocha Bruno	164
TRAVESSIAS INVISÍVEIS: PLASTICIDADE, DIFERENÇA E APRENDIZAGEM EM REDES RIZOMÁTICAS DE FORMAÇÃO DE ADULTOS EDUCADORES NOS AMBIENTES ONLINE Adriana Rocha Bruno	171
REDES SOCIAIS VIRTUAIS. TERÃO ELAS ESPAÇO NA ESCOLA? Simão Pedro P. Marinho	197
AS MUITAS TECNOLOGIAS E AS MUITAS FORMAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM Vani Moreira Kenski	214
A INTERAÇÃO ENTRE APRENDIZES NAS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: OPORTUNIDADE DE APRENDER E IDENTIFICAR TALENTOS José Armando Valente	230
CONTRIBUIÇÕES DA WEB 2.0 À FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOB ENFOQUE DIALÓGICO Lucila Pesce	251
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM REDE: UM JEITO HACKER DE SER Nelson de Luca Pretto	279
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA/PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES Daniel Mill	295

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA ONLINE: UMA PESQUISA INTERINSTITUCIONAL Marco Silva	315
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EAD: COMUNICAÇÃO, MÍDIAS E LINGUAGENS NA APRENDIZAGEM EM REDE Dulce Márcia Cruz	333
CONVERGÊNCIAS ENTRE A EAD E O ENSINO PRESENCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Maria Teresa de A. Freitas	354
PARTE III	
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	373
APRESENTAÇÃO Lucília Machado Maria Rita Neto Sales Oliveira	374
A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL Ramon de Oliveira	380
A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIA COMO PARADIGMA E POLÍTICA DE CURRÍCULO Antônia Vitória Soares Aranha	398
AS TENSÕES DECORRENTES DA IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFSP Celso João Ferretti	417
FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES Lucília Machado	438
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL Maria Rita Neto Sales Oliveira	454

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A NECESSÁRIA ATITUDE DOCENTE INTEGRADORA Ronaldo Marcos de Lima Araujo	479
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Acacia Zeneida Kuenzer	497
PARTE IV	
ENSINO SUPERIOR: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	519
APRESENTAÇÃO Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	520
A ESCOLA E A CULTURA DO DESEMPENHO Paolo Nosella	529
O FUTURO DO HOJE E OS ESTUDANTES Denise Leite	553
OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS, SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS Alvanize Valente Fernandes Ferenc Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva	573
DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM VISÃO INTEGRATIVA: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO Léa das Graças Camargos Anastasiou	590
RANKINGS DE DESEMPENHO NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENDÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE Marília Costa Morosini	612
O NOVO ALFABETO DO SINAES: REFLEXÕES SOBRE IDD, CPC E IGC Robert E. Verhine	632

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E QUALIDADE DO TRABALHO ACADÊMICO EM QUESTÃO Marília Fonseca	651
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA NO SINAES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA RECENTE Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	669
PARTE V	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	693
APRESENTAÇÃO Marisa R T Duarte	694
A AVALIAÇÃO E A REGULAÇÃO. O PROFESSOR E A RESPONSABILIZAÇÃO DOS RESULTADOS Olgaíses Cabral Maués	703
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REGULAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE Álvaro Moreira Hypólito	730
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NA FORMULAÇÃO DAS ATUAIS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE O ARCABOUÇO NORMATIVO E O RESPEITO ÀS CULTURAS E ÀS FORMAS DE VIDA Iria Brzezinski	750
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NAS PROPOSTAS DE 2009: POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Magali de Castro	770
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PALMAS NO TOCANTINS: IMPLANTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE Danilo de Melo Souza	793

A AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS: POLÍTICAS E PRÁTICAS Lúcia Helena Alvarez Leite	813
PEDAGOGIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES – E AGORA? PROBLEMAS DECORRENTES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA Selma Garrido Pimenta Maria Amélia Santoro Franco José Carlos Libâneo	831
EDUCAÇÃO INTEGRAL E REINVENÇÃO DA ESCOLA: ELEMENTOS PARA O DEBATE A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO Jaqueline Moll	853

PARTE I

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Organizadora

APRESENTAÇÃO

A avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, seja através de reflexões informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática para a tomada de decisões em diferentes âmbitos. Para o professor José Dias Sobrinho, o campo da avaliação é "*polissêmico e pluri-referencial*" (2002, p.15) e bastante complexo. Os processos de avaliação exigem, para o seu entendimento, análises sócio-históricas na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais, envolve o campo da ética e dos valores socialmente construídos durante séculos e têm origem num universo muito amplo que reflete a própria construção social da realidade. Este campo referencial está presente nos currículos, nas formas de organização do ensino, nos padrões de comportamento esperados nos alunos e nos mecanismos formais de avaliação, dentre outros, e se preserva através das relações cotidianas na escola, dando sentido e significado ao contexto e às práticas docentes concretas nele estabelecidas. Um dos objetivos da avaliação é a tomada de decisão, seja ela desenvolvida no âmbito da escola, compreendendo as práticas pedagógicas como um todo nos trabalhos cotidianos em sala de aula ou no âmbito do sistema escolar, quando se processam avaliações de currículo, de princípios educativos, de processos de inclusão, seleção e controle de alunos, de escolas, projetos e outros.

No caso da avaliação da aprendizagem, por exemplo, existem variáveis que afetam os resultados da aprendizagem dos alunos e são geradores potenciais de desigualdade ou de igualdade em relação aos processos de escolarização. As pesquisas apontam que condições familiares e as práticas pedagógicas escolares se constituem em variáveis fundamentais na construção dos sentidos e na intensidade como essas variáveis irão se comportar no campo da relação pedagógica, transformando-se em forças positivas ou negativas. CASASSUS (2000, p.30) discute que a aprendizagem é

uma situação social, que sintetiza fenômenos diversos que ocorrem no nível cognitivo e emocional dos sujeitos, mas pertencem, em especial, ao campo do simbolismo cultural. Isso significa que os processos de aprendizagem e conseqüentemente os processos de escolarização estão diretamente vinculados às experiências de vida dos estudantes e que a relação dessas experiências com as práticas pedagógicas escolares apresentam-se como um universo de contradições que deve ser desvendado pelo professor e pela escola em busca de ações assertivas na direção de um diálogo possível.

A avaliação sistêmica, por outro lado, é uma modalidade de avaliação, em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino visando, especialmente, subsidiar políticas públicas na área educacional. Constitui-se num mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações sobre processos e resultados dos sistemas de ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que pode influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas evitando o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais. O desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação no Brasil é bastante recente e ainda pouco estudado. Os debates pela democratização do ensino nos anos oitenta trouxeram as principais questões focalizadas nesse campo, como o acesso à escola e a qualidade do ensino oferecida pelas escolas, a desigualdade de oferta e os resultados gerados. Alertava-se sobre o fato de não existirem informações precisas sobre os comportamentos dos sistemas de ensino e sobre os resultados dos investimentos públicos em educação. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) tem sido o principal responsável pelos processos de avaliação sistêmica no âmbito federal na perspectiva de oferecer diretrizes para as políticas de educação no país.

É nesse caminho de reflexões que situamos a importância das pesquisas apresentadas nos Simpósios do Sub tema AVALIAÇÃO

no XV ENDIPE, evento que se investe de grande importância nesse momento em que se discute o baixo desempenho da educação básica. O seu tema central, **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, centraliza temáticas que têm as instituições de ensino, as salas de aula, o trabalho docente e discente como referência e, em especial, no caso desse sub tema, situa trabalhos de autores renomados que estão investigando o campo da avaliação nas três vertentes principais: os processos de avaliação da aprendizagem, da gestão do ensino e da escola e da avaliação sistêmica.

Apresentamos a seguir os textos trazidos para o debate da área.

Na discussão do tema AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR temos três trabalhos. O primeiro texto Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem de Mara Regina Lemes De Sordi (UNICAMP) discute o lugar da avaliação da aprendizagem na cena pedagógica do espaço da aula universitária e a importância da reintegração da mesma ao conjunto de categorias constitutivas do trabalho escolar. Contesta a lógica utilitarista que caracteriza os processos relacionais entre professor, estudantes e coordenações de curso em função das reformas educacionais atuais e propõe a necessária ampliação do olhar de docentes e estudantes para outros níveis de avaliação, sobretudo o institucional, sublinhando os desdobramentos na sala de aula que precisam ser interpretados em uma perspectiva integradora.

O texto de Maria da Assunção Calderano (UFJF) intitulado **Avaliação da aprendizagem escolar: riscos e necessidades dentro do processo de formação de professores** faz uma reflexão sobre o significado das ações que acontecem no contexto da “avaliação da aprendizagem escolar”, percorrendo dimensões relativas ao ato de avaliar e ser avaliado. A autora entrelaça reflexões com dados empíricos pautando-se em estudos e pesquisas que envolvem processos de avaliação em sua interface com a formação educacional. Ressalta a importância de se refletir sobre os processos avaliativos de forma

orgânica - universidade e a escola - como prática formativa e atitude cotidiana de modo que os objetivos e critérios utilizados na avaliação sejam definidos claramente, explicitados e analisados de modo coerente a fim de que as medidas tomadas a partir desse processo solidifiquem o alcance dos objetivos educacionais mais amplos.

O texto **Projeto Interventivo e Portfólio: construindo a avaliação formativa** de autoria de Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UnB), apresenta o surgimento do Projeto Interventivo, ação executada nas escolas da rede oficial de ensino do DF, situando o seu objetivo, as suas singularidades e as vantagens de se construir o portfólio desse Projeto. Descreve e justifica a articulação das ações desse projeto por meio do uso do portfólio num contexto de avaliação formativa, discutindo as possibilidades dessa articulação. Defende o argumento de que este instrumento pode dar vigor e atualidade ao Projeto Interventivo. Conclui com a afirmação de que a avaliação somente alcançará propósitos formativos se o processo for construído pelos professores, em cada escola. Para a autora, o que faz a avaliação ser formativa não é a intenção dos formuladores das diretrizes de avaliação, mas a prática cotidiana dos professores.

O debate do tema **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E GESTÃO DAS ESCOLAS** se faz por meio dos textos seguintes. **Avaliação institucional de qualidade potencializada pela participação dos vários segmentos da escola** de Maria Marcia Sigrist Malavasi (UNICAMP) realiza uma reflexão acerca da qualidade existente na Educação Básica de nosso país e de como essa qualidade tem sido compreendida em nossas escolas por todos aqueles responsáveis pela liderança e solidificação dos Projetos Pedagógicos escolares em curso. Discute as concepções que estão atreladas à qualidade desejada para as escolas e para quem elas estão postas, além das conseqüências da implantação de um modelo ou padrão de qualidade definido e implantado em educação. Segundo a autora, a qualidade do ensino e das práticas pedagógicas adequadas pode gerar diferentes desempenhos escolares se as escolas levarem em conta a realidade de cada um dos estudantes e as condições nos

quais ocorre seu aprendizado. Por isso devem ser consideradas todas as possíveis interfaces entre a escola, a comunidade e seu entorno. Cabe a escola, portanto, a tarefa de auxiliar o grande contingente populacional brasileiro que precisa de gestores presentes e comprometidos, professores motivados, comunidade inserida nos projetos escolares, famílias acolhidas e respeitadas e, por fim, políticas públicas educacionais sérias, que podem fazer diferença nos próximos tempos.

O texto de Sandra M. Zákia L. Sousa (USP e UNICID-SP) traz a seguinte indagação em seu título: **Avaliação: da pedagogia da repetência à pedagogia da concorrência?** Trata das relações entre avaliação e gestão, considerando alguns focos que se entrecruzam no cotidiano escolar, quais sejam: avaliação da aprendizagem, avaliação de desempenho dos alunos e avaliação de desempenho docente. Ilustra continuidades e desdobramentos relativos ao significado da avaliação na escola básica, realçando que tanto a pedagogia da repetência quanto a pedagogia da concorrência tendem a ser incorporadas na gestão da escola em uma sociedade capitalista, em que a idéia do mérito é presente.

Já o texto de José Francisco Soares (UFMG) e Zakia Ismail Hachem (Mestranda em Sociologia – UFMG), intitulado **Gratificação para professores e funcionários de escolas de educação básica: proposta de indicador**, tem por objetivo propor uma forma para o pagamento de uma parte variável na remuneração dos professores e funcionários de escolas de educação básica que contemple tanto o aprendizado dos alunos, quanto o esforço dos professores e funcionários. O texto visa subsidiar a construção de um sistema de remuneração variável que atinja todas as escolas, propondo, proporcionalmente, um indicador de merecimento, cuja definição é o objeto último desse estudo. Esse indicador de merecimento considera primeiramente o aprendizado dos alunos das escolas, registrado nas suas proficiências obtidas em testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, opção que reflete a idéia de que o aprendizado dos alunos é a principal função da escola de educação

básica. Além disso, considera o esforço necessário para a obtenção desse resultado já que as escolas trabalham com alunados de características diferentes que podem facilitar ou dificultar o trabalho da escola.

No âmbito das discussões sobre **As políticas de avaliação e a qualidade do ensino**, o texto **O aprendizado da matemática nas escolas da pesquisa geres**, de autoria de Nigel Brooke (UFMG) e Andréa Aguiar (UFMG) discute o uso da avaliação externa para a identificação de fatores que influenciam a qualidade do ensino, incluindo o trabalho do professor. Entre as dificuldades em atribuir ao professor a responsabilidade pelo nível de rendimento dos alunos, encontra-se a falta de informação sobre o ponto de partida dos alunos em termos da aprendizagem previamente acumulada. A pesquisa GERES, recém concluída, mostra que há diferenças no ponto de partida e no ritmo de progresso de alunos de escolas públicas e privadas em Leitura e Matemática. Chama a atenção uma desaceleração no ritmo de aprendizagem em Matemática dos alunos da escola pública ao longo da 2ª série. Com esta desaceleração, a diferença nos resultados médios das redes pública e privada aumentam. Mesmo com a retomada da aprendizagem em Matemática na série seguinte, o aumento na desvantagem dos alunos da escola pública se perpetua.

Os processos de avaliação escolar encontram-se no limiar das contradições sociais. Produzem conhecimentos, reconhecem desigualdades e diferenças, mas podem, paradoxalmente, estar a serviço da seleção e da exclusão ou a serviço da luta pela aprendizagem e pela inclusão. Nesse contexto, a produção teórica apresentada pelos pesquisadores torna-se extremamente importante para que possamos estabelecer um diálogo denso com vistas à construção de políticas e práticas educacionais no país que permitam a consolidação do processo de democratização do ensino, da aprendizagem e do direito à escola de qualidade.

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Presidente da Comissão Científica do Subtema Avaliação

POR UMA APRENDIZAGEM “MAIÚSCULA” DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Mara Regina Lemes De Sordi

UNICAMP

INTRODUÇÃO

Muitas são as questões envolvendo o cotidiano escolar sobre as quais os educadores divergem assim como são inúmeras e, quase sempre, inconciliáveis as razões que apresentam para justificar as dificuldades de consenso. Curiosamente estes atores convergem quando a questão refere-se à complexidade do fenômeno da avaliação da aprendizagem. Independente da profundidade de análise que fazem ou da lógica que usam para justificar as razões desta complexidade há acordo que a avaliação é uma categoria particularmente especial e árida.

As formas práticas de lidarem com a avaliação, no entanto, voltam a refletir os diferenciados posicionamentos ético-epistemológicos que embasam as escolhas aparentemente técnicas que fazem e que são geradoras de boa parte das dificuldades que experimentam. Como se percebe, identificam-se nas dificuldades e distanciam-se nas eventuais formas de superação destas. Isso deve significar alguma coisa.

Estas dificuldades não são exclusivas da pedagogia universitária, mas neste campo ganham vulto dado à falta de preparação pedagógica que normalmente acompanha os profissionais que passam a assumir responsabilidades docentes como uma de suas áreas de atuação. Inserem-se no campo da formação trazendo seus saberes experienciais e profissionais, porém nem sempre acompanhados dos saberes pedagógicos. Igualmente tendem a se vincular ao projeto pedagógico de um curso, nem sempre conscientes de que esta prerrogativa implica responsabilidades e compromissos com uma causa maior a que devem se curvar seus saberes e

competências individuais.

A configuração fragmentada e ensimesmada do processo de trabalho que tem caracterizado a pedagogia universitária interfere na organização dos atores implicados com o projeto de um curso e precisa ser contestada. Torna-se ainda mais delicada e premente esta transformação das bases do trabalho pedagógico quando este pretende ser inovador e imiscuir-se como possibilidade de superação paradigmática. A busca de uma formação que dialogue com os problemas sociais da contemporaneidade e que frente a estes se posicione com clareza dando sustentação ética para proposições concretas nos diferentes espaços educativos é que revelará a substantividade das inovações de um projeto pedagógico.

Um bom projeto educativo - compreendido como processo abrangente e comprometido com o desenvolvimento pleno (técnico e humano) dos estudantes - requer que a perspectiva monodisciplinar seja ultrapassada, redefinindo os limites do território de ingerência e protagonismo de cada sujeito no campo da pedagogia universitária. Como partícipes de algo mais amplo, precisam se colocar a serviço de um projeto/processo pedagógico que reclama por competências coletivas e capacidades de auto-organização entre outras (PISTRAK, 2001).

Zabalza (2004) acrescenta que um dos dilemas vividos pelos docentes universitários é deslocar o eixo da “formação centrada no ensino” para uma “formação centrada na aprendizagem”. “O importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas (p.156)”. Certamente desta mudança, outras poderiam se originar entre as quais a produção de uma nova relação de estudantes e professores com a avaliação, entendendo-a como recurso de mediação entre seus pontos de saber e seus pontos de “não-saber ainda”. Enriquecidos pela intensidade das trocas intersubjetivas que podem ser favorecidas pela forma de trabalho pedagógico pactuada, as situações de aprendizagem poderiam não desperdiçar os momentos de avaliação incluindo-os

como tempos/espços em que também se ensina e aprende.

Qualquer trabalho escolar como atividade que reúne diferentes atores sociais é afetado pelas inúmeras e diversas concepções antropológicas, gnosiológicas e ético-políticas que estes carregam e constituem-se fonte de confronto invariavelmente. Isso acrescenta complexidade ao processo de ensino-aprendizagem transcendendo os aspectos instrumentais da questão, sobretudo no campo da avaliação.

Surge daí a necessidade de construção de acordos mínimos para que se balizem as microdecisões que são tomadas, sem as quais se pode comprometer a “eficácia” social de um projeto pedagógico. O uso aparentemente contraditório do termo eficácia social é assumido neste texto intencionalmente e pretende contrapor-se ao reducionismo de se lutar por uma eficácia que se oriente simplesmente pela lógica utilitarista do mercado. Há outros compromissos implicados nos espaços educativos que habitamos e estes nos obrigam a tomar posições que não se contentem em ser apenas denunciadoras de uma qualidade educacional falsa nas premissas de transformação social que anuncia nos textos dos projetos pedagógicos dos cursos, formalmente documentados.

Considerando que a avaliação é uma categoria forte no campo das decisões pedagógicas, dada a repercussão quase imediata na vida dos estudantes, entendemos que esta precisa ganhar maior transparência no campo das relações entre professores e alunos nos espaços educativos. A defesa da importância deste pacto de “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004) se amplia dada a centralidade que a avaliação tem ocupado também e, sobretudo no campo das políticas educacionais.

A avaliação exerce alta força indutora nas formas de agir de professores e estudantes e da sociedade em geral. Esforços no sentido de entender/desvelar o *modus operandi* da avaliação dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola são requeridos de modo a recriar possibilidades de que esta atividade recupere o potencial educativo que lhe é inerente.

A cultura de avaliação que possuímos tende a ser reproduzida

acriticamente como se houvesse uma única forma de esta ser vivida, praticada, ensinada. Isso nos desafia a refletir sobre a forma como nos organizamos ora para avaliarmos ora para sermos avaliados indagando a que e a quem tem servido esta lógica.

A avaliação é certamente uma das categorias mais refratárias à mudança. Sem que a avaliação se reinvente, não há como esperar alterações na formação universitária, ficando o discurso inovador do Projeto Pedagógico (PP) condenado a ser letra morta. Ostensivamente presente nos documentos de um curso, na prática pode ficar despossuído de energia transformadora se a avaliação não se reconfigurar.

Perrenoud (1993) admoesta que, em geral, os professores aceitam falar sobre e repensar muitos aspectos de seu trabalho, porém sintetiza que ao se tocar no fenômeno da avaliação, dispara-se o sinal de alerta “não mexam na minha avaliação!” que interdita o diálogo anteriormente iniciado. Esta cultura não se restringe aos docentes. Igualmente os estudantes reagem a mudanças na avaliação por mais que denunciem sua insatisfação com o formato vigente.

Isso leva a que não nos surpreendamos mais com a convivência “amigável” (nem sempre explícita) de dois projetos no âmbito de nossos cursos/IES: um formal e outro real. Este, quase sempre perpassado por lógicas do passado, ainda que pretensamente voltado para o futuro e para a transformação da realidade que aquele promete realizar. Um olhar para os processos de avaliação que são desenvolvidos no âmbito destes projetos confirmará a contradição performativa referida. Há um discurso progressista sobre a avaliação que não se revela presente nas formas de avaliação praticadas que tendem a não se afastar do viés classificatório, excludente e disciplinador.

Contradições como estas necessitam de problematização, reflexão e disposição para mudança para que a avaliação da aprendizagem universitária sintonize-se com o ideário do projeto pedagógico dos cursos. Há que se (re) aprender a olhar a avaliação para melhorar as condições de produção de novos processos avaliativos, capazes, inclusive, de ensinar os estudantes a aprender

com e na avaliação, restabelecendo suas possibilidades formativas.

DAS FRONTEIRAS ÀS INTERFACES: (RE) APRENDENDO A OLHAR A AVALIAÇÃO

Temos visto que docentes e estudantes parecem não gostar da avaliação que praticam ainda que continuem a aceitar as regras do jogo (HADJI, 1994). Evidentemente esta postura desacelera as chances de transformações substantivas nos processos de avaliação.

A avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida como categoria do trabalho pedagógico de modo a cumprir sua finalidade educativa. Esta postura implica um olhar ampliado para o fenômeno o que *poderia contribuir para o abandono da avaliação como a razão de ser do trabalho que professores e estudantes desenvolvem conjuntamente. Tal transformação não é simples, sobretudo quando se buscam soluções pragmáticas para as situações de desconforto com a avaliação da aprendizagem.*

Cunha adverte que os processos de trabalho docente têm sido marcados por “poucas tarefas coletivas e muitas individuais o que desabilita a partilha e a construção de uma base epistemológica da profissão” (CUNHA 2005, p.11). A solidão desta aprendizagem se torna mais sofrida quando se defrontam com a avaliação e suas ciladas.

Para que possam ser extraídos bons usos da avaliação da aprendizagem dos alunos, parece necessário, a priori, auxiliarmos o docente a construir uma convivência mais humana com esta categoria promovendo o gosto pelo processo de autoconhecimento que esta favorece.

Podemos supor que quando um professor mantém relações defensivas com a avaliação de seu próprio trabalho, dificilmente conseguirá inculcar em seus estudantes a confiança neste processo, contribuindo para que as relações com a avaliação permaneçam sendo disseminadas como um “mal necessário” a que devemos nos curvar por falta de melhores alternativas.

Professores familiarizados com práticas e concepções de

avaliação mais abrangentes ganham condição de bem ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes. Assim como compreenderão que não é adequado dissociar a avaliação da aprendizagem comumente restrita à sala de aula de outros âmbitos avaliatórios. Cabe-lhes entender criticamente como as políticas de avaliação externa influenciam de alguma maneira o trabalho que realizam de forma aparentemente autônoma junto aos estudantes. Cabe-lhes o direito/dever de participar de processos de avaliação da instituição em que trabalham, assumindo co-responsabilidade com o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso em que atuam e que ajudam a construir por meio de posturas colaborativas e crítico-reflexivas. A isso denominaremos uma aprendizagem maiúscula da avaliação que não se contente em ser apenas usada como classificadora da aprendizagem dos alunos desgarrada dos fatores associados que explicam as diferenças de desempenho observadas.

Outra relação com a avaliação precisa nascer ampliando as possibilidades de que profissionais/professores e professores/profissionais se disponham e se instrumentalizem para um uso mais conseqüente e ético da avaliação nos espaços educativos que freqüentam.

A tríade “como se aprende - como se ensina - como se avalia” a avaliação precisa ser rediscutida para que possamos estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das pessoas e dos estabelecimentos educacionais.

Consideramos essencial a perda de centralidade da avaliação no nível micro da cena pedagógica. Entendemos que esta mudança na cultura da avaliação se alimentará, por contradição, do zelo e tempo gasto com a inclusão desta categoria nos processos de formação para o trabalho docente com enfoques que ajudem a explicitar a indissociabilidade entre os âmbitos da meso e macro abordagem do fenômeno, respectivamente ligados ao nível institucional e ao nível do sistema de ensino e seus desdobramentos na sala de aula (nível micro).

Para que a avaliação possa cumprir os fins educativos que

dela se espera, é mister que esta extrapole as dimensões restritas exclusivamente à aprendizagem dos estudantes e dialogue com as condições objetivas que afetam este trabalho pedagógico assim como as políticas externas de avaliação que ajudam a firmar ou denegar determinados projetos pedagógicos. É preciso que se gaste tempo estudando e refletindo sobre as bases teóricas da avaliação para que não usemos em vão o vocábulo contribuindo para a opacidade do campo.

Esta aprendizagem maiúscula da avaliação amplia a condição ético-epistemológica dos professores agirem e reagirem, proativamente, tanto no âmbito da sala de aula como no âmbito institucional qualificando sua participação nesses processos. Mais do que isso, uma aprendizagem maiúscula da avaliação ensina os professores a apreender melhor os limites e possibilidades de seu trabalho junto aos alunos e isso potencializa esforços de superação.

A aprendizagem da avaliação constitui-se saber essencial do processo de desenvolvimento profissional dos professores para armá-los dos argumentos necessários para uma interlocução em alto nível com os dados informados pela avaliação, relativos tanto à realidade dos alunos como da instituição escolar. Não há como ignorarmos que a avaliação busca comunicar algo para alguém convocando a diálogos rigorosos com a realidade e que ancoram as demandas que se seguem ao processo de avaliação e que são sempre pluridimensionais. Todo juízo de valor emitido no ato de avaliação exige conseqüências que subsidiam processos decisórios e estes não ocorrem de forma desinteressada. Razão pela qual no campo da avaliação não cabe ingenuidade.

A aprendizagem da avaliação não pode se resolver apenas na descrição teórica, politicamente correta, sobre como esta deveria ser e/ou sobre as razões porque não consegue ser diferentemente desenvolvida. Reclama por posicionamento dos educadores. Compete-lhes fazer circular princípios mais democráticos nos processos de avaliação que planejam levando-os a assistir a aprendizagem dos estudantes (LOBO, 1989) e a contribuir para o aprimoramento dos

projetos institucionais. A avaliação é categoria que gera ação. Ação que pode (deve) se orientar pelas “estratégias de compromisso” com as aprendizagens dos estudantes ao invés de um acatamento cego às normas e regras existentes a que se obtém adesão sem comprometimento , como resposta de conveniência às “ estratégias do controle” institucional (ÂNGULO, 2007) orientadas pelas políticas externas de avaliação .

PRESSUPOSTOS DE UMA APRENDIZAGEM MAIÚSCULA DA AVALIAÇÃO

Acreditamos que uma abertura à avaliação pode ajudar a que esta recupere a relevância na cena universitária com seu potencial educativo preservado. Isso fará crescer seu valor de uso em detrimento ao valor de troca que a tem acompanhado e que tem subtraído seu potencial formativo. Posto que orientados por motivadores externos e quase sempre utilitaristas, os processos de avaliação (seja dos estudantes, dos docentes ou das instituições educacionais) têm padecido de uma artificialidade que precisa ser enfrentada.

A que serve a avaliação ostensiva de tudo e de todos se esta não gerar transformações que sejam socialmente pertinentes? A que se presta uma avaliação que despreza uma visão de totalidade do fenômeno avaliado?

Lima (2007) lembra que há distintos níveis de abordagem do fenômeno educativo quando se resolve avaliar sua qualidade. Estes níveis dialogam entre si e faz da abordagem micro, meso e macro, uma rede complexa a ser examinada com cautela e rigor.

A “aprendizagem” da avaliação da aprendizagem é a mais desejada pelo docente universitário, aquela que lhe rouba o sono, mas é apenas parte de processo bem mais amplo. Ignorar suas interfaces acaba tornando mais conflituoso o trabalho pedagógico, em especial, quando o docente se depara com dificultadores que tem raízes fora do âmbito da sala de aula e sobre os quais tem pouca governabilidade. Não há como deixar de considerar os conflitos que envolvem os

professores quando se defrontam com marcantes diferenças entre os estudantes que contrastam com a “homogeneidade” relativa das práticas institucionalizadas de avaliação (TENTI FANFANI, 2008, p.176). Como avaliar usando instrumentos padronizados, sujeitos sociais tão distintos, com capitais culturais diferenciados sem resvalar ora para a condescendência pedagógica ora para o autoritarismo excludente?

O docente universitário precisa aprender a coletar e interpretar dados da realidade de seus alunos confrontando-os com o tipo de trabalho pedagógico que foi executado e com as condições objetivas que afetaram este trabalho, estejam elas dentro ou fora da instituição escolar.

Os diferentes âmbitos da avaliação mutuamente se afetam, razão pela qual não podem ser desconhecidos pelos professores sob pena de estes, ingenuamente, produzirem diagnósticos equivocados que marcarão suas intervenções subseqüentes. Estas, nascendo de visões parciais sobre o fenômeno, tendem a se revelar insuficientes e/ou idiossincráticas para a mediação pedagógica que será implementada.

Da qualidade desta mediação podem resultar fortes vínculos com os estudantes, auxiliando-os a se envolverem mais profundamente com o trabalho pedagógico. Um professor que assume o compromisso de bem ensinar, legitima-se para o trabalho avaliativo, pois torna mais inteligível aos estudantes (e para si) os objetivos que referenciarão o processo de avaliação. Familiarizados com as demandas e as exigências de um trabalho pedagógico que quer ser conseqüente, estudantes tendem a participar com mais consciência e isso contribuirá para uma mudança na/cultura de avaliação.

Professor e alunos; alunos e alunos, em relação dialógica podem discutir, negociar seus pontos de vista de modo horizontalizado e complementar. Um diálogo orientado para assistir a aprendizagem, comprometendo-os com a superação das condições que dificultam a apreensão dos conteúdos e desenvolvimento de competências mais alargadas. Um diálogo focado na firmação de um pacto que explicita regras e dá visibilidade aos acordos, permitindo autovigilância e

monitoramento coletivo.

O monitoramento coletivo possibilita outra aprendizagem que envolve o âmbito da avaliação institucional. Neste nível de abordagem o protagonismo é exercido pelo coletivo do curso/ instituição que se orienta e se movimenta pelo espírito do projeto pedagógico. Há nítidas relações entre o que ocorre no âmbito do curso e da instituição com o que acontece na sala de aula universitária.

Muito do sucesso ou insucesso do trabalho pedagógico depende das condições de funcionamento de uma instituição educacional e envolve entre outros: o número de estudantes por turma, o regime de trabalho docente, a qualidade dos recursos tecnológicos, as políticas de capacitação pedagógica, os incentivos à indissociabilidade ensino/ pesquisa/ extensão. Inclusive o clima institucional interfere na sala de aula universitária favorecendo relações não hierarquizadas. Evidentemente ao associarmos estes dois níveis de abordagem avaliativa, melhoramos nosso posicionamento inclusive no terceiro nível, o macro.

Conhecedores das políticas de avaliação externa que incidem sobre o trabalho pedagógico universitário e que são posterior e sumariamente retratados nos conceitos preliminares dos cursos, os docentes e estudantes não podem mostrar-se despreparados para a leitura dos informes da avaliação e fazê-la de modo integralizado é essencial.

Pode-se perceber que um olhar miúdo para a avaliação da aprendizagem universitária contribui para o acobertamento do conjunto de variáveis que afeta as rotas de êxito e fracasso dos estudantes e das instituições. Desprovidos destas evidências ou despreparados para sua leitura, podem o professor ou o estudante pensar-se como únicos responsáveis pelos baixos resultados de um processo que é multifacetado e que envolve protagonismos entrecruzados.

Como todo processo social, a avaliação envolve juízos de valor e estes são permeados pela credibilidade dos atores sociais que participam do processo e estão comprometidas pelos interesses de quem os formulou, servindo inclusive para a manipulação e ou

distorção dos fatos.

Alguns saberes eclipsados na capacitação do docente universitário ajudam a naturalizar a cultura da avaliação e sua lógica classificatória, individualista, excludente e supostamente neutra, teoricamente criticada. Ao propormos uma aprendizagem maiúscula da avaliação interessa-nos desenvolver nos atores sociais nela implicados a capacidade de reunir evidências que ancoram seus posicionamentos ético-epistemológicos e possibilitem um diálogo concreto com a realidade avaliada.

Segundo Thomas, evidência é informação que sustenta (ou refuta) uma afirmação e deve passar pelo teste da relevância, da suficiência e da veracidade, se quiser ter credibilidade. A qualidade e a suficiência das evidências estão relacionadas com as ambições epistemológicas da proposição (THOMAS, 2007 p.12). Como avaliadores ou como avaliados, parece-nos imprescindível desenvolvermos nossas capacidades de nos posicionarmos diferentemente no jogo da avaliação sendo exigentes no diálogo que travamos com os fatos apresentados que não devem ser pensados desconectados. O exercício da interpretação dos dados apresentados pela avaliação desfrutará de maior rigor metodológico se estiver ancorado em evidências que sustentem as proposições realizadas, sobretudo aquelas que marcam indelevelmente a vida das pessoas e das instituições.

AFINAL, A AVALIAÇÃO É APRENDIZAGEM CENTRAL OU PERIFÉRICA NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA?

Defendemos que processos de capacitação pedagógica que objetivem sustentar projetos pedagógicos inovadores nos cursos de graduação requerem um novo jeito de avaliar que não se resolve apenas com a mudança de técnicas e/ou instrumentos de avaliação.

Ao medo de não saber bem avaliar no paradigma que fez da avaliação uma estratégia de controle e disciplinamento, deve surgir o despertar para o potencial educativo da avaliação que se esconde em

cada microdecisão que tomamos dentro do trabalho pedagógico que concebemos e que carrega em si germes emancipatórios.

Quaisquer ações de capacitação pedagógica que se implementem institucionalmente visando contribuir para uma pedagogia universitária de qualidade não podem deixar de discutir a avaliação da aprendizagem. Porém precisam fazê-lo em outra perspectiva que não aquela centrada na mera escolha de bons e modernos procedimentos de avaliação desvinculados do trabalho pedagógico em que se inserem. Paralelamente não podem deixar de incluir e explicitar os nexos visíveis e invisíveis existentes entre os diferentes âmbitos da avaliação (micro/meso/macro).

Isso nos parece necessário para comprometer o docente universitário com o trabalho pedagógico que executa com seus estudantes e que inclui o compromisso de ambos com uma avaliação justa e equânime e orientada pelo compromisso com a aprendizagem e não apenas com a certificação. Nada pode justificar a apatia dos docentes frente aos estudantes que não aprendem bem como nada pode justificar a culpabilização unilateral dos docentes pelo fracasso dos estudantes com defasagem levando-os a acreditar ingenuamente que estes limites possam ser explicados por sua falta de saberes pedagógicos atribuindo-lhes poderes redentores que não possuem.

A aprendizagem da avaliação da aprendizagem na pedagogia universitária inclui, portanto um olhar entrecruzado para os múltiplos níveis da avaliação e desta aprendizagem maiúscula decorrerá uma mudança de postura avaliativa tornando-se mais abrangente e rigorosa e, por conseguinte menos ingênua diante deste processo que ao se fazer tão presente em nossa realidade de vida pessoal e profissional, individual, coletiva e institucional, não pode continuar a ser equacionado a partir da racionalidade instrumental apenas. Nesta ótica parece-nos central aprender a avaliar exatamente para colocar a avaliação a serviço do projeto educativo oferecido aos estudantes e este a serviço de uma sociedade mais fraterna e justa.

REFERÊNCIAS

ANGULO, Felix R.O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional In MURILLO, F.J. e REPISO, M.M e col. *A qualificação da escola*. Um novo enfoque Porto Alegre: Artmed, 2007

BONDIOLI, Anna *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*. Campinas: Autores

Associados, 2004

CUNHA, Maria Isabel da (org.) *Formatos avaliativos e concepções de docência* Campinas:

Autores Associados, 2005

HADJI, Charles *A avaliação, regras do jogo*. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto

Editora, 1994

LIMA, L.C. *Educação ao longo da vida*. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró São Paulo: Cortez, 2007

LOBO, A.S. *Aprendizagem assistida pela avaliação (AAA)*. Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação Porto: Porto Editora, 1989

PERRENOUD, P Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica In: ESTRELA, A & NOVOA, A (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas* Porto: Porto editora, 1993

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

TENTI FANFANI, Emilio Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión In: EGGERT, E; TRAVERSINI, C; PERES, E; BONIN, I (org.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender; didática e formação de professores XIV ENDIPE* Porto Alegre: EDiPUCRS, 2008, livro 1, p.172-189

THOMAS, G Introdução: evidencias e prática in: THOMAS, G & PRING, R e col. *Educação baseada em evidências A utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica* Porto Alegre: Artmed, 2007 p.9-31

ZABALZA, Miguel. A. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*, Porto Alegre: Artmed, 2004

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: RISCOS E NECESSIDADES DENTRO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria da Assunção Calderano

Professora Associada UFJF

CONTEXTUALIZANDO AS REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Antes de tudo, gostaria de explicitar o lugar a partir do qual apresento minhas reflexões. Refiro-me à experiência de 10 anos como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, em escola pública, local onde também atuei como supervisora educacional, durante dois anos. Em outro contexto realizei um trabalho como educadora em espaço não escolar, por um período de cinco anos. Desde 1992, atuo como professora e pesquisadora da UFJF, desenvolvendo investigações no campo da formação de professores, trabalhando na graduação e pós graduação em educação pela UFJF.

Nesse percurso profissional os processos de avaliação cruzaram as ações ligadas à formação docente inicial e continuada, própria e de outrem. Nesse âmbito facilidades e desafios foram encontrados, vistos como necessidades e riscos já que por mais que se persiga o propósito de bem desenvolver o trabalho educacional ele é sempre passível de erros, por sua dinamicidade e multiplicidade de enfoques e de sujeitos a ele relacionados. Embora não se discuta a importância da avaliação, faz-se necessário, por vezes, indagar sobre a importância de cada tipo de avaliação e de procedimento tendo em vista seus objetivos conhecidos ou não pelo avaliador e pelo avaliado. Observando os diferentes tipos de contextos e de avaliação, cabe indagar: Para que serve a avaliação? Ela é um retrato do qual se faz um rótulo? Um filme, dentro do qual se percebe um cenário com diversos atores? Um mapa que localiza o ponto em que se encontra e as possibilidades para se chegar ao ponto que se espera?

Para cada uma dessas possibilidades há sempre riscos e o processo de avaliação, embora necessário, torna-se objeto de novos cuidados e indagações, como por exemplo: Quem avalia o avaliador? Quem forma o avaliador? Quem avalia o que está sendo entendido como objeto e avaliação? O que está sendo avaliado? Quais os itens ou indicadores presentes no processo e no ato da avaliação? Com que objetivos se avalia? O que se faz a partir dos resultados da avaliação?

As reflexões aqui expressas, frutos de experiências acadêmicas e práticas diversas, revelam seu compartilhamento junto àqueles com os quais convivo no cotidiano profissional, ampliando assim o olhar individual, não se reduzindo a ele. Dessa forma, passarei a comentá-las num tom plural, ainda que guardem algumas singularidades.

Nossas observações apontam que nem sempre a avaliação é vista como um procedimento de diagnóstico associado a uma tomada de atitude junto aos sujeitos envolvidos, dentro da qual se traçam estratégias para se atingir novos objetivos claramente expostos e devidamente justos. Por vezes, ao contrário, a avaliação é vista quase puramente como um objeto de poder e em suas entrelinhas, de punição. Aquele que detém o poder de avaliar é também aquele que detém o poder de aprovar ou não, de classificar ou não, de rotular ou não. Às vezes também a avaliação é marcada por posicionamentos pessoais e iniciativas isoladas – não constituindo uma política de avaliação interna às instituições educacionais. Em outras circunstâncias, a avaliação também é vista em outro extremo, como decorrente, partícipe e refém de uma política de avaliação nem sempre compartilhada pelos sujeitos envolvidos no processo – gestores educacionais, professores, alunos.

Como encarar esse dilema e construir e fortalecer uma alternativa que dê conta dessas complexidades?

São muitos os desafios encontrados nesse campo. Referimo-nos, inicialmente, ao fato de que, por diversas vezes, avaliações são feitas e sequer seus resultados são conhecidos pelos seus pares – membros do corpo docente ou dos órgãos que administraram o processo. Com menor frequência ainda acontecem registros de que as avaliações chegaram aos sujeitos que realizaram o procedimento

avaliativo – focos de atenção do projeto ou programa, no qual foi gerada tal necessidade. Mesmo em se tratando de avaliação da aprendizagem escolar – que deveria se distinguir de simples mensuração – por vezes, a nota é apresentada sem a exposição devida dos procedimentos utilizados naquela atividade e dos meios pelos quais se chegou àquele resultado. Raramente o aluno tem a oportunidade de explicitar o raciocínio utilizado por ele na resolução das questões apresentadas em processo de avaliação e raramente também se encontram situações em que o professor explicita os objetivos em que se pautou, a lógica e os critérios utilizados na avaliação.

Diferentemente, defendemos um processo de avaliação cujos objetivos, bases e critérios sejam conhecidos pelos envolvidos e seus resultados compartilhados. Tanto em atividades de docência quanto na pesquisa entendemos que os sujeitos com os quais lidamos são também parte integrante do processo sem, contudo, fazer transferência de responsabilidades.

Em um de nossos trabalhos (CALDERANO (coord.), 2009a), por exemplo, acerca do resultado de uma avaliação feita por profissionais da educação em determinado contexto, procuramos analisar os resultados de uma prova por eles desenvolvida, compreendendo-os do ponto de vista teórico e conceitual, indo além da verificação da pontuação final. Portanto, não consideramos a pontuação alcançada, de forma cabalística, como numa sentença prescritiva de um determinado sujeito ou de um conjunto de sujeitos que se submeteram ao processo de avaliação. Ao contrário, o resultado final de “acertos” e “não acertos” foi apenas parte da análise, pois que interessou-nos sobremaneira entender os possíveis sentidos atribuídos – pelos profissionais que se submeteram à avaliação – a cada item, presente no instrumento avaliativo. Focalizamos assim, as alternativas de respostas e suas possíveis interpretações.

Embora existam valores diferentes intrínsecos a cada alternativa de resposta e a escolha por uma delas carregue um significado próprio – não constituindo uma ação indiferente – optamos por analisar as respostas apresentadas como *tentativas de acerto*, ao invés de fazer

uma análise polarizada entre o certo e o errado. Buscamos, dessa forma, refletir sobre a lógica do que pode ser identificado como “erro”. Nessa dimensão, considera-se que

no desvendar do erro reside a possibilidade de resgate da premissa básica da avaliação, o questionamento, que leva a transformação do significado restritivo, comumente a ela atribuído, para um significado construtivo, que favorece o crescimento de todos os envolvidos nesse processo, por meio do desenvolvimento de uma cultura da avaliação. (SILVA, 2008,p.91)

Não se trata de colocar, num mesmo patamar, alternativas diversas, atribuindo a elas o mesmo valor, mas compreender os procedimentos utilizados para seu alcance. E, nesse caso, a análise do “erro” também acaba por identificar realidades distintas.

A reconceitualização do erro no processo de aprender importa também em discernir o erro construtivo do erro sistemático. O primeiro é aquele que surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior. Já o erro sistemático é aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação limitando ou mesmo impedindo as possibilidades de aprendizagem. (SILVA, 2008, p.100)

Nesse trabalho antes mencionado, o que defendemos é que as respostas “não esperadas” não são necessariamente “erradas”. Elas foram consideradas como “não acerto”, por se reconhecer os princípios que sustentam as alternativas corretas, não neutralizando, portanto seu conteúdo, nem desprezando tampouco o esforço de entender, por dentro, a justificativa para as alternativas apresentadas. Dessa forma, mais que diagnosticar as polaridades identificadas

como “certo” e “errado”, colocamo-nos na posição de demarcar um conjunto de conhecimento que ainda carece de maior acesso, por parte dos que foram avaliados, e um conjunto de questões que precisam ser simultaneamente analisadas para que se possa superar os mecanismos e estruturas que sustentam respostas e ações ainda caracterizadas preponderantemente pelo senso comum, e não pelo conhecimento historicamente acumulado e criticamente apropriado. Para isso nos dispusemos a desvendar a lógica dos “não acertos” qualificando os caminhos possíveis ao seu acesso para, a partir deles, apontar novas possibilidades de acerto.

Ocupamo-nos, dessa forma, em pensar nas lógicas a partir das quais pudesse, o respondente, inferir como “certa” alguma alternativa, enquanto ela não era assim considerada em termos conceituais, no sentido restrito. Dizendo de outra forma, trabalhamos não na lógica do erro, mas na lógica do acerto, investigando sobre seus processos internos, procurando descobrir as possíveis causas do não acerto.

Nesse ponto destacamos que fazemos uma distinção desses termos – *erro* e *não acerto*. O *não acerto* refere-se ao um estágio do *ainda não*, de algo que está *em processo de acerto*. O *erro* pressupõe algo contrário ao acerto. Pressupõe a ideia de uma realidade cristalina provocadora e resultante de uma dualidade linear em que algo estaria completamente certo e, em oposição, algo estaria completamente errado. Ao compreender a complexidade dos processos avaliativos, entendemos que eles acionam lógicas diversas e combinações múltiplas de alternativas que exigem, do sujeito, em avaliação contínua, uma definição sobre a melhor estratégica a ser construída e ou seguida.

Sabemos que, na vida real, as ações não são isoladas, fragmentadas. Uma ação aqui gera outra acolá que por sua vez reflete episódios diversos. Portanto, simplificar os processos avaliativos com polaridades opostas – de acerto e erro – pouco ou nada contribui para a superação de uma atitude fundada na construção cotidiana de práticas mais significativas. Por vezes, estas práticas são cristalizadas, mudando-se apenas a verbalização a partir do que é conhecido

como “politicamente correto”. Trata-se, portanto, de desvendar o que fundamenta as posições tomadas a fim de que, nesse exercício de busca do entendimento dessa lógica, possamos favorecer o processo de superação do estágio atual de conhecimento.

Falamos na perspectiva de Vigostky (1991,1994) que apresenta o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” como um momento de crescimento significativo associado às interrelações que são possíveis de serem construídas naquele momento, dentro daquela situação. Não há como negar que existe uma fase do processo de conhecimento em que, por vezes, não se está pronto para desempenhar as atividades cognitivas e sociais necessárias. O sujeito focalizado não consegue, por vezes, perceber as complexidades das ações e atitudes, das relações entre várias situações ou sentenças e seus desdobramentos, mas nem por isso pode-se dizer que não houve ou não há aprendizado naquele quesito destacado. Apenas ele não atingiu todos os objetivos nele impressos.

Por que essa reflexão? Porque defendemos que essa lógica de análise dos processos avaliativos deva contemplar esses aspectos, independentemente de se tratarem de uma avaliação em larga escala, uma avaliação de um processo de ensino aprendizagem, uma avaliação pontual, seja em espaço escolar, seja no campo acadêmico. Acreditamos que a avaliação precisa tomar para si o processo de construção pelo qual a aprendizagem se faz e não apenas declarar um valor final sem um olhar interno aos processos anteriores.

Sabemos que há muito já se superou a ideia de uma neutralidade na interpretação dos dados. O mesmo se pode dizer frente a processos de avaliação da aprendizagem. Por mais que se tenha objetividade nesse processo, a subjetividade sempre está presente. Dentro de uma postura não reducionista, difícil é negar os meandros pelos quais se passa para se chegar aos resultados apresentados. Não se trata de relativizar e declarar como acertada uma resposta que se opõe ao que se espera. Mas de compreender os processos utilizados na construção da resposta a fim de diagnosticar os *nós* da aprendizagem e superar seus limites e lacunas. Por outro lado, sabe-se dos riscos de vieses

que deturpam o que está sendo focalizado pela subjetividade daquele ou daqueles que se dispõe(m) a analisar e conferir um sentido aos “resultados” encontrados. Sabemos que

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p.122).

Nesse aspecto, Silva (2008,p.98), dentro de sua reflexão, indica que “a análise da avaliação da aprendizagem envolve ampla discussão sobre vários aspectos. Dentre eles destaca-se a finalidade da avaliação que, por sua vez, não pode ser dissociada do tipo de aprendizagem a ser promovido.” A autora nos apresenta uma “Trajetória da Avaliação - Breve Viagem no Tempo”, na qual se visualiza uma síntese histórica dos estudos de avaliação já realizados e seus pressupostos básicos. Perpassando pelos aspectos da mensuração, descrição e julgamento, ela situa também a abordagem recorrente:

*Recentemente, a avaliação da quarta geração fica caracterizada pelo processo imperativo, negociado, que se fundamenta num referencial teórico **construtivista** e num enfoque **responsivo**. Parte de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação. É construtivista uma vez que supera o modelo científico e tecnicista, predominante até então, abrangendo também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais, e éticos, envolvidos no processo. Vale ressaltar que embora marcada pela flexibilidade, a concepção responsivo-construtivista não exclui os procedimentos do tipo ordenado, e cientificamente*

mais orientados, apenas os incorpora, desde que a responsividade e as preocupações das diferentes situações assim o exigirem”.(SILVA, 2008, p.99-100)

Com objetivo similar, Chueiri (2008), através de seu texto “Concepções sobre a Avaliação Escolar” discorre sobre as diversas concepções de avaliação demarcadas em tempos históricos distintos em que os objetivos educacionais se visualizavam intrinsecamente ligados aos princípios avaliativos. Ao analisar as concepções pedagógicas e os significados assumidos pela avaliação ela estabelece quatro categorias de análise dentro das quais se situam e se relacionam quatro conceitos de avaliação: examinar, medir, classificar e qualificar, demonstrando que o enfoque avaliativo guarda relação com o tempo histórico e político em que se vive.

Bernadete Gatti ressalta a importância de processos avaliativos que não se confundem com processos de medição:

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. (...) Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos.(GATTI, 2003, p.110).

Nota-se grande preocupação por parte daqueles que estudam os processos de avaliação. Entre tantos, podemos citar alguns autores que explicitam concepções e refletem sobre os processos de avaliação

(SAUL 1988; CALDEIRA, 2000; GATTI, 2003; LUCHESI, 1995, 2003; AZZI, 2001; HOFFMAN, 2000; NOVAES e MUSSE, 2008), entre outros.

Torna-se necessária a busca pelo equilíbrio entre polaridades extremas observadas na prática avaliativa. De um lado, visualizam-se processos de avaliação que têm como pressupostos padrões pré-estabelecidos e que, portanto negam as condições específicas relativas aos grupos e sujeitos focalizados. Do outro lado, visualizam-se avaliações eminentemente subjetivas em que se perde a possibilidade de acompanhamento do processo pela singularidade apresentada.

Nesse campo de avaliação apresentamos três aspectos que julgamos fundamentais: 1) há que se caminhar por alternativas de avaliação em que sejam focalizados padrões mínimos esperados a partir dos objetivos específicos, definindo previamente e de modo claro os objetivos e critérios de avaliação; 2) que sejam, simultaneamente, contemplados aspectos que considerem a cultural regional e local, indo além dos conceitos formais, das dimensões meramente cognitivas e dos saberes escolares em sentido restrito; 3) que o processo avaliativo e sua análise contemplem elementos que ajudem a diagnosticar os problemas observados no processo de aprendizagem.

SOBRE AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DESSAS REFLEXÕES

Tais reflexões se apóiam em princípios que defendemos e dentro dos quais nos situamos. Um deles é a necessidade de **explicitação das bases sobre as quais se pautam as análises e reflexões**, a fim de se deixar claro o lugar em que se encontra(m) aquele ou aqueles que confere(m) “um” e não “outro sentido” ao tema proposto e ao foco de atenção destacado.

Não há nada que assegure a total imparcialidade de dados, e não é mesmo esperado que exista total neutralidade em um processo de avaliação. [...] Assim, somente é possível a realização desse processo quando

são assegurados e explicitados critérios de julgamento e análise dos dados. Sem esse cuidado, um processo bem intencionado de legitimação pode se transformar em jogo de opinião. (SOUZA, MARCONDES, ACOSTA, 2008,p.35)

Decorrente do anterior, outro princípio sobre o qual se assentam as reflexões aqui apresentadas é a clareza de que sempre se trata de **uma** interpretação possível e não **a** interpretação cabalística e definitiva frente à qual não se pode discordar. Ao contrário, a explicitação das bases conceituais em que se pauta a análise é exatamente a condição para que novas análises, a partir de novos recortes teóricos, sejam feitas e que, por sua vez, possam confirmar, aprimorar ou refutar as posições apresentadas.

Nesse contexto, um primeiro enfoque teórico que aqui se explicita é o **Realismo Crítico**— abordagem filosófica que pressupõe um conjunto de princípios e orientações que se baseiam na compreensão do fenômeno estudado compreendendo-o em seu contexto interno e externo (BHASKAR, 1979, 1996(a), 1996(b), 1996(c); OUTHWAITE, 1993; CALDERANO, 2002 (p.74-83); BAERT, 1995).

Podem ser destacadas quatro características principais do Realismo Crítico: a) sentido conferido ao **real** – entende-se como real não apenas aquilo que pode ser medido e observado diretamente, mas aquilo que pode ser percebido através do efeito e dos desdobramentos gerados por outros eventos; b) **falibilidade** – a busca de conhecimento pressupõe reconhecer e assumir os riscos de possíveis equívocos na análise, exigindo uma abertura a novos conhecimentos; c) **transfenomenalidade** - necessidade de olhar o fenômeno por dentro, indo além de sua aparência, atentando para o princípio de cientificidade exposto por Marx, segundo o qual “se a aparência e essência não se confundissem não precisaria a ciência” e; na quarta característica, podemos situar a d) **contrafenomenalidade** – segundo a qual, a partir da análise realizada pode-se chegar a conclusões até mesmo opostas àquelas visualizadas na aparência

dos dados, através de suas análises preliminares (COLLIER, 1994).

Nessa perspectiva importa aqui deixar claras as estruturas de pensamentos e os mecanismos utilizados para as análises e conclusões apresentadas, favorecendo a compreensão da trajetória escolhida e conseqüentemente, sua própria avaliação.

Outra abordagem evocada para o presente estudo é a **Etnometodologia** (COULON 1995(a); 1995(b); GARFINKEL 1978; CALDERANO, 2002 (p 52-54)). Podemos destacar aqui um de seus conceitos principais que é a **indicialidade**, a partir do qual se torna possível compreender o fenômeno a ser observado com suas características particulares, conferindo-lhe um sentido de acordo com a vivência e modos de trabalho próprios aos sujeitos envolvidos na ação analisada. A partir desse conceito apresentado por Coulon, podemos afirmar que para que se conheça de fato uma dada realidade é preciso entender o significado dos conteúdos a partir também do olhar específico dos sujeitos que estão se relacionando ao foco de estudo.

É preciso buscar o entendimento do possível sentido conferido ao processo de aprendizagem e de avaliação. Isso torna-se possível à medida em que são relacionadas as experiências prévias e atuais, estabelecendo um acompanhamento processual, individual e coletivo sem se constituir num movimento hierárquico e classificatório dos sujeitos.

Outro autor que contribui significativamente com as reflexões aqui apresentadas é **Gramsci** que ao descrever e caracterizar o **intelectual orgânico** percebe-o como aquele sujeito capaz de identificar o **senso comum** presente nas pessoas de modo geral e com habilidade revelar o **bom senso** nele contido de forma a contribuir com a elevação moral e intelectual dos sujeitos focalizados (GRAMSCI, 1974(a), 1974(b), 1985, 1986; CALDERANO, 1988 (cap II)).

Compreender o que se passa dentro da lógica do senso comum, dialogar com essa lógica reconhecendo-a por dentro, identificar seus “pontos frágeis” constituem uma condição indispensável para – do ponto de vista subjetivo da avaliação – transformar práticas cotidianas pouco

refletidas em práticas orgânicas, aguçando o desejo de superação das debilidades encontradas nesse cotidiano. Do ponto de vista objetivo da avaliação, é condição para gerar as condições necessárias para tal superação tanto do ponto de vista micro quanto macro da avaliação.

O processo de avaliação, compreendido como parte do processo de aprendizagem, precisa ser analisado desse ponto de vista se se quiser efetivamente contribuir com a construção de novos saberes, novas práticas, novos conhecimentos. Caso contrário ele funciona como um parecer estanque, cujos efeitos não se tem controle algum.

Outro autor central nesse conjunto de reflexões que se seguem é Giddens. Entre as contribuições desse autor para o campo educacional, destacamos seu conceito de **agência**, segundo o qual nenhum de nós é uma “marionete” fazendo apenas o que “querem” ou o que “exigem” que façamos. Cada um de nós tem o “poder de ação”, o poder de “fazer a diferença” (GIDDENS 1989, 1997, 1998, 2005; CALDERANO, 2002 (p 64-74)).

Giddens aborda a **estrutura social** como simultaneamente constrangedora e possibilitadora e fala da necessidade da estrutura enquanto construção social. Por sua vez, essa dualidade - que constrange e possibilita - favorece tanto as *permanências* quanto as *mudanças sociais* dado que, na estrutura está incutida a ação dos agentes que por sua vez atuam sobre ela. Os agentes sociais, ao reconhecerem os entraves presentes na estrutura têm, sobretudo, a capacidade de identificar espaços, através dos quais se pode atuar de um modo diferente daquilo que fora previamente estabelecido. Assim cabe ao agente social ter clareza sobre a estrutura, identificar os mecanismos que coexistem nela e atuar com uma “autonomia relativa” não sendo, portanto, seu refém.

A análise do processo de avaliação da aprendizagem aqui destacado reflete a percepção de que não se pode negar o papel dos sujeitos que pertencem a esse processo - seja professor, seja aluno - nem tampouco se pode identificá-los de modo isolado frente a uma estrutura que vai além deles e por vezes interfere diretamente em

suas ações.

Por outro lado, concebe-se essa estrutura em sua dualidade, seja o campo das universidades, dos sistemas de ensino, das escolas ou dos espaços familiares em que se encontram os alunos. Essa estrutura que constrange e oferece limites, também possibilita ações e exige a criatividade, iniciativa e autonomia. Portanto não se concebe a estrutura como determinante das ações, ela influencia, mas não determina a capacidade de ação desses sujeitos envolvidos.

Com isso chamamos a atenção para o seguinte aspecto: o fato de pretendemos *ir além das aparências* – em busca de uma compreensão do sentido indicial contido nas interpretações das respostas apresentadas em um processo de avaliação, seja ele escolar ou acadêmico – esse procedimento não se pauta no individualismo metodológico, segundo o qual tudo pode ser explicado a partir da observação do indivíduo ou de suas ações. Tampouco se vincula a seu oposto – holismo metodológico, segundo o qual, *forças ocultas* ou a *macro estrutura social* seria(m) a(s) responsável(eis) pelas ações desses mesmos sujeitos.

Diferentemente, numa perspectiva de síntese, própria ao Realismo Crítico, cuidamos sempre de focalizar os sujeitos em ambiente de aprendizagem e de avaliação, compreendendo-os em sua inserção social, dentro de seu próprio contexto educacional, com poder de ação delimitado pelas estruturas mas não determinado por ela. Somente assim julgamos ser possível identificar lacunas, debilidades e potencialidades em ambos os campos - micro e macro - reunindo forças para apontar alternativas que superem o estágio de compreensão dos processos de aprendizagem e de avaliação e os resultados decorrentes de ambos os processos.

Com isso, tanto na prática cotidiana como docente, e na atividade de investigação acerca do processo de formação de professores e da avaliação desse processo, deparamo-nos com esse desafio de compreender os resultados alcançados, sem neutralizar as peculiaridades das respostas encontradas, mas, sobretudo sem perder de vista o contexto em que se encontram e o significado pessoal e

social atribuído a esse processo de aprendizagem.

Assim, por exemplo, ao se deparar com um determinado resultado que aponta a precariedade de aprendizagem de um determinado sujeito – aluno, professor, gestor educacional – sobre um aspecto específico, mais que classificar como uma fragilidade do processo de aprendizagem importa-nos decifrar porque aquele aprendiz não se fez da forma desejada, quais os *nós* presentes nesse processo, quais os fatores que interferiram naquele resultado, quais as implicações daquele resultado e o que se deveria fazer a partir daquele resultado tendo em vista o processo contínuo de formação.

Entre diversos trabalhos desenvolvidos nesse campo, fica claro para nós que o grau de interesse pelo assunto em foco, a importância conferida ao conteúdo a ser estudado e a previsão de sua utilização prática constituem um conjunto de variáveis que se transformam em motor de uma aprendizagem mais *adequada, transferível e duradoura*. Mais *adequada* porque se visualiza claramente a apropriação daquele conhecimento. *Transferível* porque se percebe com facilidade que aquele conhecimento é facilmente transposto, interpretado e “encaixado” com as devidas adaptações em situações diversas. *Duradoura* porque ele passa a fazer parte do capital cultural daquele sujeito que apropria tal aprendizagem de forma perene. Essa síntese é derivada de uma série de depoimentos coletados junto a alunos do curso de pedagogia, concluintes e egressos, bem como de diversos profissionais em serviço entrevistados ao longo de distintas pesquisas sobre a formação docente relacionadas diretamente ao processo de aprendizagem e de avaliação pelos quais se passou.

Nesses estudos, fica evidente que o que aprenderam no curso foi exatamente aquilo que fez sentido para cada um deles desde quando estudavam. Ou seja, se no momento do curso, o aprendiz não faz sentido para o aluno, aquele “pacote” é logo descartado, não aguardando momento de uma nova análise a partir ou sobre ele. Ao contrário, quando o ensinamento vem relacionado a um significado conferido pelo aluno, esse aprendiz é qualificado, relacionado, ampliado e desenvolvido com maior facilidade.

ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE TRABALHOS DE PESQUISA

Entre as pesquisas realizadas com concluintes do curso de pedagogia que já atuam como professores, com egressos do curso e ainda com profissionais oriundos de diversos cursos de pedagogia (CALDERANO, 2009, b), observamos que ao se avaliar o próprio curso, alguns blocos de questões são apresentados, de modo destacado: críticas e méritos são apontados para as disciplinas ligadas aos fundamentos. Metodologias, estágios e saberes escolares específicos. Nenhuma menção – seja de mérito ou crítica – é feita relativa ao processo de avaliação do curso, ou a disciplinas que tratam desse conteúdo. É como se essa dimensão do processo de formação e de atuação profissional não exigisse nem merecesse maior atenção.

Em outro estudo que envolveu sete IES de Minas Gerais, cujos dados foram levantados junto a 230 professores em serviço, procuramos analisar e relacionar três focos específicos: a formação, o trabalho docente e a avaliação sistêmica. Nessa investigação, os egressos dos cursos de pedagogia que atuam em escola, ao serem indagados sobre o curso de formação inicial no que tange à preparação por ele oferecida quanto à *avaliação de processos de ensino e aprendizagem*, disseram, em sua grande maioria, que o curso os preparou apenas “parcialmente” (50,7%); 43% disseram que o curso os preparou “adequadamente”. Afirmam que o curso “não preparou” 6,3% e, 3,1% não quiseram responder. (CALDERANO, coord. 2009, c)

Notamos que o desenvolvimento do processo do ensino e aprendizagem e, da mesma forma, os processos de avaliação e acompanhamento desse percurso, nos cursos de formação inicial, são pouco aprofundados. Nesse contexto o aprendizado profissional acaba sendo informado prioritariamente pela experiência prática vivida em sala de aula – como aluno dos anos iniciais ao ensino médio ou da graduação, e não necessariamente pelo que se estudou e aprendeu teoricamente nesses cursos.

Observamos também que não há uma prática sistemática

de discussão sobre os processos de avaliação, seja nos cursos de graduação, seja nas escolas. Muito pouco ou nada se discute a esse respeito. Em nome da autonomia do professor universitário, por exemplo, encontramos uma diversidade de práticas avaliativas que transitam entre a transferência para o aluno de tal tarefa através da auto-avaliação até outro extremo em que o aluno não consegue se informar sobre os critérios e indicadores presentes nas avaliações às quais se submete. Há casos em que as atividades em grupo preponderam no processo de avaliação, fazendo surgir situações embaraçosas em que se depara, por exemplo, com um determinado aluno em um cenário particular, frente ao qual se pergunta: como foi que ele conseguiu ser aprovado nas diversas disciplinas pelas quais passou?

Acreditamos que esse trato pouco sistemático e orgânico de se tratar a avaliação na universidade, gera de um lado, índices de rendimento escolar de aluno incrivelmente díspares entre disciplinas e entre cursos de graduação diversos – de acordo com os procedimentos individuais tomados pelos professores envolvidos.

O conteúdo da avaliação também não parece ser objeto de atenção coletiva. Nem sempre se avalia a identificação de um conceito, por exemplo, e sua aplicabilidade, mas a interpretação dele que por sua vez dá margem a uma amplitude de compreensão passível de se desvirtuar a ideia originalmente proposta pelo autor, devido à falta de um conhecimento mais apropriado dos fundamentos da tese por ele apresentada. E aí o ecletismo surge, o relativismo absoluto cresce e a insegurança profissional aparece. Nesse campo, por vezes, muda-se apenas a forma da inoperância acadêmica – da dependência absoluta à arrogância sem precedentes.

Observando como as escolas têm tratado a questão da avaliação, chamou-nos a atenção, no diário de campo, o relato do diálogo da entrevistadora com quatro professoras de uma determinada escola, sendo que uma delas ocupa o cargo de diretor e as outras três atuam como coordenadora pedagógica. Ao falarem sobre o sistema de avaliação, referem-se constantemente às provas desenvolvidas e aplicadas pelos professores que atuam em sua escola. Elas dão

ênfase a esse aspecto e dizem que os professores demonstram-se muito presos à aplicação de provas. Os relatos de pesquisa oriundos do diário de campo, bem como os depoimentos coletados através de entrevistas foram construídos dentro de um trabalho de investigação, cujos dados e análises completas podem ser vistos em Calderano (coord.), (2009,b). Uma das entrevistadoras apresenta o seguinte registro de campo:

*A diretora fala da avaliação como um dos principais problemas. Pergunto qual é o problema em relação à avaliação e ela diz que é a questão da prova. Segundo ela, os professores mantêm-se muito presos à aplicação de provas. Pergunto como elas encaminharam as discussões sobre os resultados do teste e elas comentam que montaram grupos de estudos, mas os professores não se interessavam, não liam os textos. Pergunto onde elas buscaram o apoio teórico para as discussões e elas relatam que foram a uma escola estadual que estava trabalhando essa questão e que lhes fornecera algum suporte. Levanto a questão da necessidade da teoria e elas parecem não concordar muito. A coordenadora **E**. fala que às vezes não adianta muito. Pergunto se as professoras recém-formadas têm o mesmo comportamento em relação à avaliação. A coordenadora **N** diz que elas já vêm com essa cultura de prova da universidade. Comento que na universidade há outras formas de avaliação e pergunto o que elas tinham feito para tentar romper com esse esquema. A outra Coordenadora **C** comenta que até acredita que a universidade possa utilizar outros tipos de avaliação, além das provas, mas que a partir do momento que as professoras vão trabalhar isso em sala de aula, faz-se, segundo ela, um “nó”. **E** fala a respeito de metodologias. Elas dizem que tinham trabalhado em cima de debates,*

seminários, mas as professoras não desenvolviam essas atividades. E E completa dizendo: 'Elas não sabem fazer, como elas podem ensinar se não sabem?' (Entrevistadora M C T)

Ao pensar sobre a teoria e prática dentro da escola, indaga-se – se o professor não sabe então como ele vai ensinar e como vai avaliar? Isso é fato e pode-se, a princípio, se responsabilizar o processo de formação por essa lacuna. Mas compreendendo que o conhecimento é contínuo posto que contínuas são as exigências de um novo conhecimento, indaga-se também – se esse profissional não identifica, em si mesmo, o que ele não sabe, se ele não reconhece as próprias lacunas de seu conhecimento, como é que ele vai superar os limites de aprendizagem? E se ele não aprender como é que ele vai ensinar? Se ele não exercitar a busca de correlações intrínsecas e necessárias às diversas áreas de conhecimento e aos diversos saberes, como ele poderá construir um novo modo de ser e de pensar?

Nesse conjunto de questões aspectos reducionistas e contraditórios aparecem. Ora se atribui a responsabilidade do sucesso ou fracasso ao aluno, ora ao professor. Isso pode ser visto no depoimento de uma professora de outra escola:

Os professores costumam achar que se não conseguem ensinar, a culpa é do aluno. Eu penso que não - se o professor não consegue ensinar, o problema é desse professor, que não encontrou os meios de fazer com que a criança aprenda. (Professora M)

É preciso entender que os profissionais da educação têm a responsabilidade de criar mecanismos, métodos, estratégias próprias ao favorecimento do processo de ensino e aprendizagem, indo além do contexto da sala de aula. Mas é preciso também reconhecer os limites dessa profissão e desse campo de atuação que se tornará mais efetivo quando se estabelecer diálogos responsáveis entre diversos segmentos sociais, políticos e econômicos.

Há que se cuidar, no entanto, de não se enveredar por um tipo de discurso, escondendo-se por detrás dele, a inoperância ou a ausência de ações cabíveis dentro de cada área de atuação. Em outras palavras, é preciso fazer tudo o que for necessário e possível em termos políticos, pedagógicos e sociais dentro do campo de atuação educacional. Nisso consiste não apenas aprimorar o processo de formação inicial e continuada dos profissionais, mas também buscar formas de organização e fortalecimento dos espaços já existentes que permitam o aguçamento da crítica ativa exigindo que o sistema político e econômico reconheça e responda adequadamente as demandas do campo social e educacional e não ao contrário, impactando-o negativamente.

Não se pode negar que o exercício da profissão é um forte estimulador desse processo de aprendizagem, desde que o profissional se coloque disponível para tal: “tive que estudar, passei por muitos contratos, e eu quando cheguei na escola, fui pra casa e abri a boca a chorar, porque eu não sabia o que fazer. Até que eu fui aprender...” (Supervisora M)

Como síntese desse despreparo, destacamos o seguinte depoimento:

A maioria das pessoas que chega à escola acha que a escola funciona como um trem no trilho que nunca vai extraviar, nunca vai acontecer nada. A maioria acha que todos os alunos vão aprender da mesma forma, tem dificuldade em aceitar um aluno com uma dificuldade maior, até às vezes de planejar uma aula, de escrever um texto, de programar essas atividades. Às vezes a gente escuta assim: ‘Esse menino aqui chegou na 1ª série, ele não tá alfabetizado, o que vou fazer com ele?’ (Supervisora G)

O trabalho colegiado precisa ser melhor entendido para que de fato se produza um trabalho orgânico, caso contrário, a transferência de responsabilidade solidificará o vazio presente na escola quando se trata do aprendizado e da avaliação da aprendizagem de um determinado conjunto de alunos – principalmente aqueles pertencentes às classes desfavorecidas social e culturalmente.

Uma coordenadora pedagógica de outra escola, ao referir a seus professores tece comentários sobre a busca de desenvolver uma “filosofia humana” e revela a forma como lida com a avaliação da aprendizagem:

Aqui de um modo geral os professores são muito bons. A gente trabalha em uma linha em uma filosofia muito humana, voltada pra criança. E justamente por entender o problema social que muitas vezes a gente nem cobra tanto. Igual eu te falei deste menino. Se a gente fosse olhar na íntegra eu o deixaria na primeira série, mas não, eu vou seguir com ele pra segunda respeitando mesmo os limites deles. (Professora L)

Nesse depoimento fica acionada a possibilidade de um grande debate acerca da avaliação, relação professor e aluno, responsabilidade social da escola, enfim, esse depoimento poderia se desdobrar em diversas discussões que merecem a atenção devida, mas aqui vamos focalizar apenas a autonomia relativa da escola que a partir de seus princípios organiza as ações que lhe parecem coerentes e toma decisões dentro do que lhe apreça adequado, ainda que a sua concepção de avaliação seja objeto de crítica. Em que medida o trato diferenciado ao aluno no âmbito da avaliação revela também um trato distinto no favorecimento da aprendizagem?

É no cotidiano da escola que as alternativas concretas surgem porque os elementos reais ali estão presentes. Muito pouco adianta uma alternativa gerada fora de seu contexto. Quando muito ela serve para refletir, ponderar, adequar ou inspirar alguma ação interna. Mas a

vitalidade de uma proposta está nas condições reais de sua realização, portanto está na autoria presente junto aos que fazem efetivamente a escola. Daí não há como negar que debates mais intensos e orgânicos sejam construídos entre a universidade e a escola a partir da construção de sínteses a partir de uma conjugação de uma análise e atuação do/no mundo real, tendo por base uma perspectiva teórica que dê sustentação a ações educacionais humanitárias e democráticas por uma educação de qualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se guiar por um conjunto de medidas que nos auxiliem alcançar os objetivos centrais da avaliação numa perspectiva transformadora. Ela precisa ser processual, com critérios e objetivos claros, e com um propósito de diagnosticar a situação observada, identificar problemas e buscar soluções articuladas.

A resposta a esta questão conduz a profunda reflexão não só acerca da avaliação como prática pedagógica, mas também, e principalmente, a respeito da escola, da educação e ainda a respeito da sociedade. Uma análise da avaliação educacional envolve a avaliação da própria instituição de ensino que deixa transparecer em sua prática pedagógica a concepção de aprendizagem e de homem que adota, assim como a ideologia que abraça. (SILVA, 2008,p.93)

Consoante com essa abordagem destaca-se a importância de se dedicar maior atenção aos objetivos da avaliação e seus critérios

A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à idéia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e

não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor. (AZZI,2001, p.19).

Há que se observar também a divulgação e as reflexões decorrentes dos processos de avaliação e seus resultados, junto aos que dela participaram, criando um espaço para auto-avaliação e avaliação das condições reais em que se ocorreram os processos de aprendizado. O conhecimento desses indicadores prévios poderá, num exercício de síntese, propiciar com mais clareza a definição de metas a serem alcançadas a partir do diagnóstico propiciado pela avaliação. Nesse contexto, não há como negar a importância da tomada de decisões provenientes de processos avaliativos.

Na verdade, uma das formas mais simples de escamotear um processo avaliativo, tornando-o inócuo, é não conduzi-lo á tomada de decisões. É nesse sentido que se afirma atualmente que a gestão de resultados avaliativos é quase uma subárea da avaliação educacional, pouco estudada e pouco praticada, diga-se de passagem, que exigiria atenção desde o momento do planejamento da avaliação. (SOUZA, MARCONDES, ACOSTA, 2008,p.31)

Resta-nos explicitar um objetivo inerente a esse trabalho: contribuir, através dessas reflexões, para que sejam visualizadas pistas que permitam uma compreensão que se desdobre em novas práticas avaliativas, cuja centralidade seja o favorecimento da ampliação do acesso e do processo de aprendizagem individual e coletivo, de modo inicial e contínuo. Ao professor, seja da universidade ou da escola básica cabe a tarefa de avaliar - ainda que essa responsabilidade não lhe seja exclusiva, tampouco sua função se reduz à tal tarefa. A avaliação, parte integrante - decorrente e propulsora - do processo de aprendizagem precisa ser vista numa perspectiva tal em que não sejam abortadas as demais dimensões do trabalho educacional. Que

ela se nutra do processo de aprendizagem e possa assim nutrir a contínua busca e construção do conhecimento histórico-cultural, numa perspectiva transformadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (coord). **Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes**. Belo Horizonte: SMED, out.2001.

BAERT, Patrick. **O Realismo Crítico e as Ciências Sociais**. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol 38, no 2, 1995 (pp. 277-290).

BHASKAR, Roy. **The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences**. The Harvester Press, 1979, cap. 1 e 2.

_____. “Filosofia da Ciência Social” In Bottomore, Tom & Outhwaite, William. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. (Editoria brasileira: Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996 (a).

_____. “Naturalismo” In Bottomore, Tom & Outhwaite, William. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. (Editoria brasileira: Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996 (b).

_____. “Realismo” In Bottomore, Tom & Outhwaite, William. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. (Editoria brasileira: Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996 (c).

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In _____. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional.** UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: RPOGRAD/UFMG, 2000. (Cadernos de Avaliação 3)

CALDERANO, Maria da Assunção. **Ação Político-Educativa numa Periferia Urbana: Um estudo sobre Associação de Moradores em Imperatriz – MA.** Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada e aprovada pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 1988.

_____. **Satisfação Profissional do Trabalhador Brasileiro: Habitus, Reflexividade e Aspirações.** Tese de Doutorado em Sociologia, apresentada e aprovada pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2002, 320 p.

_____. (coord.) ; Lessa, Paula ; MARQUES, Glauca Fabri Carneiro ; Pereira, Margareth . **Relatório Técnico: análise dos resultados obtidos na prova realizada pelos gestores das escolas estaduais de Minas Gerais - PROGESTÃO.** 2009, a.

_____. (coord.). **A formação e a Prática dos Docentes que atuam no Ensino Básico: um estudo exploratório a partir de egressos dos cursos de formação de professores.** Relatório de Pesquisa desenvolvido com o apoio do PBIC. Juiz de Fora, 2009, b.

_____. (coord.) **A formação, o trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e Avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado.** Relatório de Pesquisa desenvolvido com apoio da FAPEMIG., Juiz de Fora, 2009.c

COLLIER, Andrew. **Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy.** London, New York, Verso, 1994.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995(a)

_____. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995(b)

GARFINKEL, Harold. "What is ethnomethodology?" In **Studies in ethnomethodology**. Cambridge, Polity Press, 1978, (p. 1-34)

GATTI, Bernadete a. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.27, p.97-113, jan./jun.2003

HOFFAMN, Jussara Maria L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação (28ed), 2000

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. "**Risco, confiança, reflexividade**". In BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony;

LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **Política, Sociologia e Teoria Social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. Tradução Cibele Saliba Rizek. São Paulo: UNESP, 1998.

_____, Anthony. **Sociologia**. 4a.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.394-424.

GRAMSCI, António. **Obras Escolhidas**. Vol. I. Lisboa: Editorial Estampa, 1974(a).

_____, António. **Obras Escolhidas**. Vol II. Lisboa: Editorial Estampa, 1974(b).

_____, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da cultura**. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, (5ª ed.).

_____. **Concepção Dialética da História**. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986 (6ª. ed.).

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

NOVAES, Adelina de Oliveira; MUSSE, Luciana Barbosa. Avaliação Institucional: a busca pela integração dos resultados. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n.39, jan./abr. 2008. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008, p. 9 – 27.

OUTHWAITE, William. "Toward a Realist Perspective". In Morgan, G. (ed.) **Beyond Method: Strategies for Social Research**. Beverly Hills/ London/ New Dehli: Sage, 1993.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Eleonora Maria Diniz. A Virtude do Erro: uma visão construtivista da avaliação. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n.39, jan./abr. 2008. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008, p. 91 – 113.

SOUSA, Clarilza Prado de; MARCONDES, Anamérica Prado; ACOSTA, Sandra Ferreira. Auto-Avaliação Institucional: uma discussão em processo. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n.39, jan./abr. 2008. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008, p. 29 – 47.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3ªEd. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PROJETO INTERVENTIVO E PORTFÓLIO: CONSTRUINDO A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Universidade de Brasília

SURGIMENTO DO PROJETO INTERVENTIVO NAS ESCOLAS DA REDE OFICIAL DE ENSINO DO DF

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em 2005, com a incorporação das crianças de 6 anos de idade. Para tanto, criou o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – agrupando as crianças de 6 anos de idade na etapa I, as de 7 na etapa II e as de 8 na etapa III. Os estudantes com idade acima de 8 anos têm sido enturmados na etapa III. Segundo a proposta pedagógica inicial do BIA (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 4), são formadas turmas específicas para o atendimento daqueles que, após a avaliação diagnóstica, não demonstrarem as habilidades necessárias para a sua enturmação na 3ª série.

Cada escola deve apresentar projeto de atendimento a esses alunos, incluindo as atividades que serão oferecidas no turno escolar e no turno contrário. Esse projeto deve ser de cunho interventivo a fim de buscar condições de efetivar a alfabetização desses alunos (op. cit., p. 14).

O documento acima mencionado recomenda que todos os professores que atuam na educação infantil e no BIA envolvam-se nesse projeto de “reforço escolar”, porque os estudantes integram o ensino fundamental e o projeto é da escola e não somente dos professores do BIA (op. cit., p. 15).

Em documento elaborado em 2006, afirma-se que o objetivo do

Projeto Interventivo é “promover o repensar de concepções e práticas pedagógicas, oportunizando um ambiente dinâmico que atenda aos alunos da Etapa III com defasagem idade/série, proporcionando-lhes uma efetiva alfabetização numa perspectiva inclusiva” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 24). Assim foi concebido esse projeto, como mecanismo de correção de fluxo. Em 2008, já estando o BIA em funcionamento em todas as cidades do DF, e considerando-se as contribuições que o Projeto Interventivo vem oferecendo, ampliou-se a sua oferta a todas as crianças que apresentem necessidades.

Por meio da Circular nº 017 da Gerência de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do DF, de 27 de maio de 2009, as escolas receberam a seguinte orientação:

“O Projeto Interventivo presente na Proposta Pedagógica do BIA destina-se aos alunos matriculados no Bloco (1º, 2º e 3º anos EF 9 anos e 2ª série do EF 8 anos) e visa atender as orientações da presente proposta no que diz respeito ao atendimento diferenciado e específico dirigido aos alunos que apresentem dificuldades em seu processo de alfabetização [...] O Projeto Interventivo do BIA pode abranger todos os alunos que estão em defasagem de série em relação à idade matriculados no Bloco, considerando-se as especificidades e objetivos educacionais de cada ano”.

A Circular nº 27, de 17 de abril de 2009, da Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais, estende o Projeto Interventivo para 3ª e 4ª séries/4º e 5º anos. O seguinte esclarecimento é dado: “[...] o referido projeto não se constitui como programa de correção de fluxo escolar, mas sim como estratégia pedagógica que visa possibilitar aos alunos em defasagem idade-série (3ª e 4ª série/4º e 5º ano) maiores oportunidades de aprendizagem”.

Não se compreende o oferecimento de atividades de

intervenção somente a estudantes com defasagem idade/série. Há incoerência entre esse propósito e a afirmação de que o projeto não visa à correção de fluxo escolar. Todos os estudantes precisam ter suas necessidades de aprendizagem atendidas. É lamentável que se tenha essa compreensão limitada de um recurso pedagógico tão promissor.

Ao mesmo tempo em que essas orientações chegam às escolas, os documentos orientadores do BIA declaram sua intenção de adotar a avaliação formativa. Contudo, o oferecimento de intervenção complementar somente aos estudantes com “defasagem idade/série” não se coaduna com esse formato avaliativo. A expressão “defasagem idade/série” é inadequada pelo fato de rotular os estudantes que não têm assegurada a sua progressão continuada. Eles fazem parte do grupo que ficou retido por não ter aprendido e, conseqüentemente, reprovado ou se evadiu da escola e depois retornou ou passou pela promoção automática e, em determinado ponto, não conseguiu prosseguir. Essa expressão, assim como a idéia que ela encerra, devem ser abolidas por serem desrespeitosas com os estudantes.

Desde 2005 venho conduzindo uma pesquisa sobre a avaliação no BIA, por meio da análise dos seus documentos orientadores, aplicando questionários a professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e a gestores escolares, assistindo a palestras, frequentando fóruns de desempenho dos estudantes, visitando escolas e comparecendo a exposições. À medida que recolho informações e as sistematizo, devolvo minhas análises às equipes pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação e às equipes das Diretorias Regionais de Ensino - DRE - em forma de palestras, conversas e até por meio de textos escritos. Um dos objetivos da investigação é analisar a construção e o desenvolvimento do Projeto Interventivo. Tenho constatado ser ele uma iniciativa inovadora e promissora. Porém, os Projetos analisados não demonstram a sua dinâmica. Eles parecem ser elaborados uma única vez e para atendimento padronizado a todos os estudantes. Respostas de gestores escolares a um questionário aplicado em 2009 indicam que os Projetos não estão em permanente

construção. Um número significativo desses educadores afirmou que eles são elaborados no início do bimestre. A partir dessa constatação da pesquisa este texto sugere a construção do portfólio do Projeto Interventivo, como meio de registro de todas as suas atividades ao longo do processo.

Singularidades do Projeto Interventivo

O Projeto Interventivo no BIA apresenta características próprias: é contínuo em relação ao seu desenvolvimento (é sempre oferecido) e temporário em relação aos estudantes que dele se beneficiam. Mesmo sendo contínuo, não é padronizado, porque os estudantes que por ele são atendidos apresentam necessidades diferentes. Por isso não é elaborado uma só vez, para um ano inteiro. É constantemente atualizado, em função das necessidades dos estudantes que a ele são encaminhados, a cada dia, a cada semana, a cada bimestre etc.

Um projeto com essas características não tem professor nem estudantes fixos. O professor é selecionado para nele atuar conforme as necessidades diagnosticadas. Os estudantes nele permanecem enquanto precisarem de intervenção. Para que aqueles que passam por ele não recebam rótulos depreciativos, é aconselhável que todos, em algum momento, tenham nele alguma atuação, que pode ser até mesmo a de colaborador do professor. Digo isso porque esse projeto corre o risco de ser confundido com os estudos de recuperação, que costumam ser tão mal vistos por todos nas escolas. Os estudantes que a eles são encaminhados muitas vezes recebem apelidos de “burrinhos” e outras denominações constrangedoras. O Projeto Interventivo difere dos “estudos de recuperação” pelo fato de estes estarem, geralmente, interessados na “recuperação” de notas, aliando-se à avaliação classificatória. Esse Projeto recebe o estudante assim que surge uma necessidade. Nada fica para depois.

O Projeto Interventivo pode constituir o primeiro passo para a eliminação do regime seriado e para a criação da escola não-seriada. Para isso a avaliação formativa é uma de suas grandes aliadas. Os estudantes que a ele são encaminhados necessitam aprender o que AINDA não aprenderam e continuar sua trajetória escolar com

tranquilidade.

Nesse projeto os professores trabalham com um grupo menor de estudantes e em função de necessidades bem definidas, o que torna sua atuação facilitada. Por outro lado, exige-se que eles possuam características apropriadas: acreditem na capacidade de aprendizagem do estudante e com ela se comprometam; sejam pacientes, isto é, respeitem o ritmo de aprendizagem de cada um; estejam preparados para praticar a avaliação formativa e acreditar nela.

O Projeto Interventivo tem potencial para transformar o trabalho pedagógico de toda a escola e o da sala de aula em espaço de reflexão, debate e desenvolvimento de atividades originais. Intervenção pressupõe investigação e inovação.

O Projeto Interventivo, tal como é proposto, foge à velha lógica de “recuperação de estudos”, à qual os professores, de modo geral, estão acostumados. Contudo, o fato de ele se vincular à avaliação formativa e estando esta em processo de construção por muitas escolas no DF, tem oferecido dificuldades para o seu desenvolvimento.

A pesquisa sobre o Projeto Interventivo: “projeto envolvente e que traz resultados a curto tempo” (depoimento do gestor de uma escola, em 2009)

A afirmação acima, do gestor de uma escola onde funcionava o BIA, em 2009, demonstra a sua percepção acerca do Projeto Interventivo. Contudo, a sua implantação não foi fácil. No ano de 2005, quando o BIA foi implantado em Ceilândia, uma das cidades do DF, analisei 33 dos 52 Projetos Interventivos. Os aspectos mais encontrados foram os seguintes:

- Observaram-se dificuldades para elaboração do projeto, principalmente quanto aos itens que deveriam compô-lo, e quanto ao seu conteúdo.

- Nenhum deles apresentava a situação em que os estudantes se encontravam. Não se explicitavam as necessidades específicas. Isso parecia indicar que o trabalho continuava sendo desenvolvido de forma igual para todos. Se o Projeto é Interventivo, como o nome

indica, espera-se que as atividades sejam diversificadas.

- As intervenções a serem realizadas eram citadas de forma genérica. Por exemplo: “serão ministradas aulas de reforço (em horário contrário ao turno normal)”. No seu conjunto, as ações apresentavam-se de forma vaga e padronizada.

- A maioria não apresentava os recursos disponíveis para a execução do projeto. Três deles solicitavam recursos adicionais, como mais salas de aula e encaminhamento de professores para atender aos estudantes em turno contrário.

- Uma escola expôs o contexto em que se inseria o BIA: “não há salas disponíveis para a realização de qualquer atividade mais elaborada com os alunos. Todos os espaços são ocupados. Atividades em horário contrário são realizadas precariamente, apesar de todos os esforços do grupo docente e da direção em atender bem a comunidade escolar”. “Por ser uma comunidade bastante carente, muitas são as dificuldades no que se refere ao aspecto pedagógico. Grande parte dos alunos não tem material escolar e isso dificulta o trabalho de sala de aula”. “A questão familiar também é um aspecto que, infelizmente, dificulta o trabalho escolar. Dos alunos que apresentam defasagem poucos têm acompanhamento dos pais (a maioria não tem nenhum), muitos são filhos de pais separados ou têm um dos genitores preso ou foragido ou, ainda, moram com avós, tios, dentre outros”. “Com relação aos aspectos intra-escolares, devemos destacar o fato de nossa escola não ter espaço suficiente que nos possibilite fazer atividades psicomotoras e lúdicas. A área que nós temos é uma quadra de esportes, da comunidade, que fica nos arredores da escola e que não pode ser usada frequentemente”.

- O item avaliação, central no trabalho com blocos ou ciclos e, particularmente, em Projetos Interventivos, era o mais frágil de todos: em 10 projetos não era sequer mencionado; os que o incluíam o faziam de forma bastante resumida, chegando a ser o menos desenvolvido; não se descrevia o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes (procedimentos, momentos, sujeitos) e a do trabalho pedagógico do projeto.

- Vinte e três projetos incluíam a avaliação das aprendizagens dos estudantes de forma vaga, como por exemplo: “será feita ao longo do ano, através da observação contínua do desenvolvimento do aluno, redirecionando o trabalho pedagógico sempre que for necessário”; “através das atividades apresentadas pelos alunos”; “o aluno será avaliado ao longo do processo, observando seu desenvolvimento, interesse e participação”; “ocorrerá de maneira contínua, observando e respeitando os limites de cada aluno”; “além das avaliações normais da prática pedagógica, serão observados o interesse, a participação e a frequência destes alunos, tanto nas atividades intraclasse quanto nas atividades extraclasse, durante todo o ano letivo”.

- A maioria dos projetos não mencionava a avaliação do projeto em si. Quando isso era feito, o era de maneira vaga: “A avaliação do projeto em questão será feita semanalmente nas coordenações coletivas”.

- Um dos projetos tinha o nome “Começar de novo” e outro, de “Reaprender”, o que parecia demonstrar entendimento inadequado do seu propósito.

- Outro projeto apresentava como meta “elevar o nível de alfabetização dos alunos fora de faixa etária em 80% até o final de 2005”. E os outros 20%? O que aconteceria com eles?

- Os projetos, de modo geral, referiam-se a estudantes com “problemas disciplinares e de dificuldades de aprendizagem” e à “deficiência do processo ensino-aprendizagem”. Um deles afirmava ser seu objetivo “sanar as dificuldades encontradas por esses alunos para que possam ser promovidos em tempo hábil”. Estas afirmações revelavam, naquele momento inicial, de desenvolvimento de uma estratégia de trabalho ainda desconhecida: a) o entendimento de que os alunos apresentam “dificuldades de aprendizagem” e não “necessidades”; b) compromisso com a aprovação e não com as aprendizagens.

A análise dos projetos apontou duas grandes necessidades. A primeira requer que a escola tenha clareza dos propósitos do Projeto Interventivo. Ele é provisório. As necessidades manifestadas pelos

estudantes devem ser atendidas assim que surgirem. Os estudantes participantes do projeto não constituem turmas fixas. Os grupos são reconstituídos constantemente, levando-se em conta as necessidades que vão surgindo. Isso significa usar os tempos e espaços escolares de forma dinâmica, em busca das aprendizagens.

A segunda necessidade, decorrente da primeira, é a de se vincular o Projeto Interventivo à avaliação formativa. Os estudantes o integram por algum tempo para aprender e não para obter nota para “passar de ano”. Além disso, o projeto tem caráter positivo e encorajador. Os estudantes não podem se sentir humilhados nem constrangidos. Esse tipo de trabalho se insere na cultura avaliativa condizente com a avaliação formativa, de modo que professores e dirigentes educacionais usem informações sobre o desempenho dos estudantes para gerar novos conhecimentos a partir do que tem dado bons resultados, partilhem as descobertas com colegas e construam sua capacidade de atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Os primeiros Projetos Interventivos foram construídos e desenvolvidos de forma incompleta e sem reflexão por parte das escolas. Estudos e pesquisas (dentre eles citam-se: TINÉ, 2009; SANTOS, 2006; MOTA, 2004) têm revelado que o tema avaliação não tem merecido a devida atenção nos cursos de formação inicial e nas atividades de formação continuada dentro das escolas. Trabalhar com Projetos Interventivos constituía uma novidade para os professores e ainda constitui para aqueles que vão passando a integrar o corpo docente do BIA. Se avaliar é difícil, mais complicado tem sido praticar a avaliação formativa e a ela associar esse tipo de projeto. Com o passar do tempo, alguns avanços foram notados: os projetos já parecem ser elaborados pelos professores, estão mais objetivos e claros, apresentam nomes dos estudantes que serão atendidos e suas necessidades, assim como os nomes dos professores que atuarão. Contudo, eles ainda não revelam a dinâmica que deles se espera. Tem-se a impressão de que cada projeto é elaborado uma única vez, para todo o ano e que atende apenas a um grupo de estudantes

durante um bimestre, um semestre ou um ano. Definir os objetivos ainda é uma dificuldade: de modo geral, eles se apresentam de maneira padronizada. Parecem dirigir-se a todos os estudantes. Um deles inclui 15 objetivos, dentre eles: “Conhecer os usos da escrita na cultura escolar”; “Construir significados a partir do código escrito e seu contexto”. Não se explicita a quais estudantes eles se dirigem.

Durante o ano de 2009 foram aplicados questionários a um grupo de 150 gestores escolares, de três Diretorias Regionais de Ensino, para se conhecerem as suas percepções sobre o Projeto Interventivo. Ao serem indagados sobre quando o Projeto é elaborado em suas escolas, cerca de 80% das respostas foram assim apresentadas: no primeiro bimestre, no início do ano, de um ano para o outro, no início do segundo bimestre. Cerca de 20% dos gestores já compreendem a necessidade da construção do Projeto da seguinte forma:

“Uma vez por semana são elaboradas ações do projeto pelos professores, acompanhados pela supervisora, coordenação e direção”.

“De acordo com sua necessidade”..

“Logo que se detecta a necessidade do aluno. A supervisora, juntamente com as professoras, elaboram e executam com o apoio da diretora. A todo tempo faz-se a avaliação para ver os resultados”.

“Nas reuniões pedagógicas coletivas e por séries juntamente com a coordenação e supervisão pedagógicas e demais professoras”.

“A todo momento que aparecer a necessidade”.

“A partir do momento que se detecta a sua necessidade”.

“Quando o aluno tem muita dificuldade e só o reagrupamento não é suficiente”.

Nos projetos desenvolvidos em 2009 o item avaliação, que anteriormente aparecia em poucos, agora marca presença, mas ainda não dá informação clara sobre todo o processo. Em um texto de uma página em que se tecem comentários gerais sobre a avaliação, lê-se o seguinte:

“... nesta unidade de ensino, a avaliação acontecerá de forma sistemática, diagnóstica, processual, contínua levando em conta todo o processo de forma cooperativa, integrada, coletiva, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar de modo que constantemente possamos estar tomando decisões, incluindo novas idéias referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto serão levados em consideração aspectos como observações diárias, atividades individuais, coletivas, orais e escritas, relatórios individuais, avaliação diagnóstica e pelo acompanhamento diário no cotidiano escolar. Ainda como forma de acompanhar a evolução individual do aluno acontecerão os Conselhos de Classe bimestrais, para análise dos objetivos e solução de eventuais dificuldades” (Projeto Interventivo de 2008).

Observa-se nos trechos acima que a avaliação ainda não é voltada para cada estudante. A sistemática apresentada pode referir-se a qualquer projeto, o que confirma a percepção de uma supervisora: “ainda não vejo o aluno no BIA”. Ainda não se consegue personalizar o Projeto Interventivo. Os objetivos, as atividades e a avaliação são os componentes que cumprem esse papel.

Um projeto de 2009 inclui de forma bem lacônica o item avaliação:

“A avaliação será processual, sendo que as estratégias e atividades interventivas serão avaliadas nas coordenações. O comprometimento do professor e da equipe que participa deste projeto será avaliado no decorrer do processo. A avaliação do aluno será bimestral sendo que a estratégia utilizada será o teste da psicogênese”.

Tornou-se lugar comum dizer que a avaliação será “processual”. O que se entende por isso? Parece que todas as decisões avaliativas ficarão para depois. Afirmar que a avaliação do estudante será bimestral indica incompreensão do seu papel, principalmente no Projeto Interventivo. Ele existe em função de um processo avaliativo diário, contínuo, realizado por meio de procedimentos formais e informais. O que caracteriza esse projeto é justamente o fato de ele possibilitar o conhecimento das necessidades de cada criança e de buscar formas de atendê-las o mais rapidamente possível. Portanto, a avaliação não é feita bimestralmente. A afirmação de que a avaliação do estudante será bimestral corresponde ao entendimento de que somente se considera o desempenho demonstrado ao final de um determinado período. A análise de como ele se encontrava no início das atividades e do caminho por ele percorrido parece não ser importante. Levar em conta as diferenças, sem penalizar aqueles que necessitam de tempo maior para aprender, e o uso de estratégias pedagógicas diferentes é função do Projeto Interventivo.

PROJETO INTERVENTIVO E PORTFÓLIO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

Um Projeto de 2009 assim se refere ao que denomina de “avaliação da aprendizagem”:

“Considerando a avaliação como o eixo do trabalho pedagógico, e objetivando conhecer cada um dos alunos,

foi traçado o perfil de entrada dessas crianças para identificar os conhecimentos que trazem consigo, ou seja, os conceitos e as hipóteses que têm acerca da leitura e da escrita, para que as ações planejadas permitam intervir e oportunizar o avanço no processo de aprendizagem. Cada aluno possui o seu portfólio onde consta o relatório do ano anterior do aluno, o relatório referente ao 1º bimestre de 2009, fichas de acompanhamento individual e fichas de registros dos professores, onde os mesmos poderão anotar informações relevantes detectadas durante a aula. Tais registros servirão, posteriormente, como base para avaliar não somente o desenvolvimento do aluno bem como a eficácia das atividades propostas. Outrossim, possuem o caráter de comunicação entre os docentes sobre os alunos atendidos pelo projeto. Tais intervenções visam a mudança de estratégia o mais rapidamente possível para que não haja perda para o aluno. Será criado também um teste psicogenético contendo 10 palavras, uma frase e um texto, relacionado ao tema do projeto, obviamente, visando localizar de forma precisa a evolução dos alunos após os dois meses do projeto, ressaltando que para cada bimestre haverá um texto diferente para aplicação do supracitado teste”.

A escola que elaborou o projeto do qual faz parte a sistemática de avaliação acima mencionada encontrou o caminho para o acompanhamento do desempenho de cada estudante: por meio do portfólio. De modo geral, é mais conhecido o portfólio construído pelo estudante, em que ele próprio reúne as evidências de suas aprendizagens e inclui reflexões sobre o seu progresso. Porém, podem-se criar versões diferentes para esse procedimento avaliativo. Aqui sugere-se a construção do portfólio do Projeto Interventivo, como meio de registro de toda a sua dinâmica. Ele reúne evidências e resultados do trabalho desenvolvido com cada grupo de estudantes.

Enquanto o Projeto Interventivo traça as diretrizes do trabalho, o portfólio demonstra o seu desenvolvimento.

Cabe salientar que o portfólio é mais conhecido como procedimento de avaliação. Porém, após tê-lo utilizado em disciplinas do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e em disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação, da mesma instituição, considero mais apropriado usar a expressão “trabalho com o portfólio”, para indicar que a avaliação não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui. Basta examinar os princípios nos quais o portfólio se apóia para perceber que ele orienta o desenrolar das atividades. Quando bem trabalhado, o portfólio ocupa lugar de destaque no processo. Conclui-se, então, que avaliação e aprendizagem se imbricam e confundem (VILLAS BOAS, 2004, p. 177).

Anastasiou e Alves (2003, p. 81) incluem o portfólio dentre as estratégias de trabalho docente. Descrevem-no como a “identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação”.

Na presente situação, o portfólio tem como foco o Projeto Interventivo. A proposta aqui apresentada constitui um desafio para aqueles que atuam nesse projeto, porque terão a oportunidade de pôr em prática os princípios associados ao portfólio, que serão analisados mais à frente.

O portfólio do Projeto Interventivo poderá incluir como documento inicial o próprio projeto. A partir daí a criatividade dos seus organizadores indicará o rumo a ser seguido. É importante ter em mente o seu propósito: apresentar todas as ações do Projeto Interventivo, em todas as suas fases, acompanhadas de análise e avaliação. Isso significa que ele representa o projeto em ação. Enquanto o projeto é desenvolvido, o portfólio é construído. Também nele se inserem os nomes de todos os sujeitos envolvidos (dos estudantes e dos educadores que nele atuam) e os resultados obtidos. Mas

ele pode incluir mais do que isso: reflexões, análises, depoimentos (de professores, estudantes, pais etc.), exemplares das atividades realizadas, fotos etc.

O portfólio do Projeto Interventivo inclui evidências do progresso dos estudantes acompanhadas de análises e reflexões feitas pelos professores. Quando utilizo o portfólio com meus estudantes adoto a prática de eles nele apresentarem as primeiras versões das suas atividades e a última, para que cada um deles e eu possamos acompanhar o seu progresso. Alguns deles costumam resistir a isso entendendo que a presença das suas atividades iniciais em formato ainda frágil poderá “diminuir” sua nota. Esse é um momento importante para que possamos desmistificar o propósito da avaliação. Assim trabalhando e avaliando reconstruímos a concepção de avaliação, que deixa de ser classificatória e passa a ser formativa. Da mesma forma pode-se trabalhar com o portfólio do Projeto Interventivo: incluindo as produções das crianças que demonstram seu avanço. Essa é a avaliação formativa em ação. É recomendável que elas participem da construção desse portfólio para que tenham a oportunidade de se autoavaliarem.

Muitas são as vantagens desse portfólio. Algumas delas:

- permite a visualização de todo o processo desenvolvido. Muitas vezes atividades preciosas são postas em prática, mas, por não serem registradas, acabam caindo no esquecimento;
- põe em evidência a autenticidade do trabalho pedagógico realizado, porque todas as suas etapas são expostas e analisadas;
- consiste em uma forma dinâmica de avaliação porque constata o desenvolvimento do trabalho e as mudanças ocorridas ao longo do processo;
- possibilita a integração das atividades realizadas porque elas ficam expostas à análise;
- possibilita a integração dos professores, porque o Projeto Interventivo não tem professor fixo;
- favorece a avaliação do projeto em si, porque torna possível o repensar do trabalho enquanto ele se desenvolve;

- é apresentado aos pais em reuniões e em outros momentos, para que eles acompanhem o trabalho escolar;
- o trabalho dos estudantes e dos educadores é valorizado porque é posto à mostra;
- possibilita aos professores que ingressam durante o ano letivo apropriarem-se das atividades em andamento.

Um portfólio assim concebido baseia-se nos seguintes princípios: construção, reflexão, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia (VILLAS BOAS, 2004).

O princípio básico é o da **construção**: é construído pelo próprio grupo de professores que atua no Projeto Interventivo, possibilitando-lhe fazer escolhas e tomar decisões. Insiste-se ser este um princípio básico por duas razões: o portfólio é formulado pelos próprios professores do Projeto Interventivo, enquanto se dá seu desenvolvimento. Essa construção conjunta reforça o trabalho em equipe, no qual se respalda a proposta pedagógica do BIA. Trata-se de uma construção que assume diferentes formas, dependendo das necessidades das crianças e do contexto escolar. Principalmente no seu início é fundamental o estudo do referencial teórico sobre avaliação formativa e sobre portfólio. Muitas atividades educacionais inovadoras costumam fracassar porque aqueles que vão implantá-las e implementá-las nem sempre são os que concebem a ideia e nem se preparam para colocá-la em prática. Por isso, o estudo do referencial teórico deve preceder o início do trabalho e acompanhá-lo.

O começo do trabalho com o portfólio pode dar a impressão de algo difícil e que sobrecarrega os seus autores. Por isso, além do estudo do referencial teórico, recomenda-se criar clima favorável à sua construção. Esse clima é propiciado pela equipe gestora e pela coordenação pedagógica. O portfólio tem de ser percebido como um aliado do trabalho e não como um dificultador. Ele jamais pode ser entendido como um instrumento burocrático da ação docente. Uma coisa é certa: o professor não deve se sentir solitário nesse tipo de trabalho. O ideal é que toda a escola invista nesse processo, para que professores, coordenadores pedagógicos, gestores, pais e estudantes

acreditem nele.

A construção do portfólio é feita por meio da **reflexão**, outro princípio norteador do trabalho, porque por meio dela decide-se o que incluir, como incluir e, ao mesmo tempo, avaliam-se as atividades executadas. O portfólio do Projeto Interventivo é o espaço em que se registram: os nomes dos estudantes que apresentam necessidades de aprendizagem, as necessidades de cada um, as atividades desenvolvidas, os resultados obtidos, o tempo em que cada estudante permaneceu no projeto, assim como os aspectos facilitadores e os dificultadores. Ao lado disso registram-se as reflexões sobre o trabalho desenvolvido. Produções significativas dos estudantes, que demonstrem seus avanços, são bem-vindas, para que eles e os professores possam analisar o seu progresso. Isso mesmo! Tudo o que o estudante faz merece ser valorizado. Um conceito com o qual se trabalha é o do progresso e não com o do fracasso.

No início do trabalho, cabe ao coordenador pedagógico ou a um educador já experiente no uso do portfólio orientar a prática da reflexão. De modo geral, os educadores não têm tido muito tempo para isso: costumam cumprir as prescrições do sistema de ensino e da escola sem estabelecer articulação entre elas. Discussões dentro do grupo e socialização de experiências podem ser formas de promover a reflexão. Ter sempre junto do grupo o portfólio em construção contribui para o desenvolvimento dessa análise constante.

Os princípios da construção e da reflexão conduzem ao desenvolvimento da **criatividade**, outro princípio que se acrescenta. Os professores escolhem a maneira de organizar o portfólio e buscam diferentes formas de divulgá-lo. É importante que a equipe gestora valorize as iniciativas dos professores para que eles busquem novas ideias e não continuem apegados à repetição e à reprodução, tão comuns na esfera educacional. Quando construído por estudantes, há a tendência de o portfólio incluir apenas produções escritas porque assim costuma ser realizado o trabalho nas escolas. O que se espera é que sejam apresentadas as evidências do trabalho pedagógico desenvolvido de maneiras variadas, por outros meios além da

linguagem escrita. Podem fazer parte do portfólio fitas cassete e de vídeo, assim como fotos, sempre acompanhadas de um texto explicativo.

Os princípios da construção, reflexão e criatividade abrem caminho para a auto-avaliação. Enquanto os professores que atuam no Projeto Interventivo trabalham e constroem o portfólio, estão permanentemente avaliando os avanços e as necessidades de melhoria. A **autoavaliação**, outro princípio, é, então, um componente importante. A construção, a reflexão e a criatividade conduzem os professores a desenvolverem a capacidade de avaliar a sua atuação com o objetivo de avançar sempre. O trabalho com o portfólio é uma excelente oportunidade para isso porque os seus autores têm em mãos todas as atividades realizadas e os resultados alcançados, podendo compará-los com os objetivos estipulados. Por meio dela cada professor pode reconhecer as potencialidades e fragilidades da sua atuação.

Entende-se por auto-avaliação o processo pelo qual se analisam continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registram-se as percepções e sentimentos. No caso do Projeto Interventivo, essa análise leva em conta a atuação do professor com vistas ao alcance das aprendizagens pelos estudantes: sua atuação foi adequada? Beneficiou quais estudantes? Não foi suficientemente adequada a quais deles? Por quê? Quais são as mudanças necessárias? Quais aspectos facilitaram e quais dificultaram a sua atuação? Para essa auto-avaliação tomam-se como referência os objetivos estabelecidos. Dessa análise, novos objetivos e novas ações podem emergir. Um elemento importante nesse processo é a identificação de futuras ações, para que haja avanço no trabalho.

A auto-avaliação tem o sentido emancipatório de possibilitar aos professores refletirem continuamente sobre a sua atuação junto aos estudantes do Projeto Interventivo. Professores que se auto-avaliam terão mais facilidade de abrir espaços para esse mesmo tipo de prática por seus estudantes. A auto-avaliação possibilita a reorganização do trabalho pedagógico de maneira tranquila, segura e

sem constrangimentos porque o próprio professor é quem percebe as necessidades. Porém, requer o desenvolvimento da habilidade crítica. O portfólio é um meio propício para que isso se dê.

O Projeto Interventivo e o portfólio a ele associado necessitam da **parceria**, outro princípio norteador das atividades. Easley e Mitchell (2003, p. 20) consideram que o portfólio é o único procedimento de avaliação em que estudantes e professores atuam em conjunto, quando ele é construído pelos primeiros. Por isso, dizem elas, é uma forma autêntica de avaliação, que permite aos estudantes aprenderem habilidades que lhes serão úteis por toda a vida. Esse processo lhes possibilita aprender a tomar decisões sobre sua própria aprendizagem e a estabelecer objetivos para o futuro. A parceria é uma competência a ser desenvolvida na escola, entre professores, entre estes e estudantes e entre os próprios estudantes. Talvez grande parte dos professores não saiba trabalhar em parceria. Portfólios construídos por eles podem ser o primeiro passo para que futuramente orientem portfólios de seus estudantes. Professores que praticam essa forma autêntica de avaliação em relação ao Projeto Interventivo estarão desenvolvendo sua formação continuada. A parceria contribui para imprimir ao Projeto Interventivo a dinâmica que ele requer.

A vivência desse processo desenvolve a **autonomia** dos professores frente ao trabalho, outro princípio norteador do trabalho com o portfólio. Eles percebem que podem trabalhar de forma independente e que não precisam ficar sempre atrelados às prescrições do sistema de ensino. Todos ganham: os educadores e os estudantes, porque as aprendizagens adquiridas pelos docentes terão repercussão em seu trabalho em sala de aula.

O portfólio dá vigor e atualidade ao Projeto Interventivo. Tudo o que se produz fica à disposição para apreciação e retomada do trabalho pedagógico.

PROJETO INTERVENTIVO, PORTFÓLIO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

O Projeto Interventivo, associado ao portfólio, oportuniza a construção da avaliação formativa, entendida por Popham (2008, p. 6) como um processo planejado no qual as evidências da situação de aprendizagem dos estudantes são usadas pelos professores para ajustar os procedimentos pedagógicos em desenvolvimento e pelos estudantes para ajustar suas estratégias de aprendizagem. O autor deixa claro: “avaliação formativa não é um teste mas um processo – um processo planejado envolvendo uma variedade de atividades”. O portfólio presta-se muito bem aos dois propósitos apontados pelo autor: reúne as evidências de aprendizagem para que professores e estudantes as analisem continuamente e possam reorganizar objetivos e estratégias de aprendizagem. Uma vantagem significativa do portfólio é abrir caminho para a auto-avaliação pelos estudantes, procedimento fundamental à avaliação formativa.

Se o Projeto Interventivo visa a criar situações e momentos de aprendizagem para os estudantes que apresentam necessidades específicas, é natural que ele se filie à avaliação formativa. Nesse contexto, a avaliação do desempenho de cada criança é realizada diariamente, por meio de todas as atividades desenvolvidas. Em lugar de se adotarem procedimentos avaliativos com data e hora marcadas e conteúdos definidos, analisam-se e avaliam-se todas as atividades realizadas, por meio de diferentes linguagens: escrita, oral, por desenhos, por narrativas etc.

O Projeto Interventivo incorpora dois aspectos fundamentais: 1) nele a avaliação merece atenção especial pelo fato de os estudantes por ele atendidos serem os que enfrentam necessidades. Com eles tudo deve ser muito bem organizado para que nenhum se perca. 2) Como surge da avaliação do desempenho dos estudantes, ele é a própria demonstração de que enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Nesse sentido, não só o professor avalia e nem só o estudante aprende. Ambos aprendem e avaliam. O

professor observa, identifica e analisa as conquistas de cada estudante para orientar a continuidade da sua aprendizagem e a do trabalho pedagógico. Esse processo o ensina a encontrar as maneiras mais adequadas de desenvolver o trabalho e de avaliá-lo. É a avaliação formativa em ação. Perrenoud (2000, p. 51) entende que a avaliação formativa “inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros”. Essa é a essência da avaliação formativa: o professor analisa o trabalho do estudante a cada momento, enquanto ele ocorre, para fazer as intervenções no momento oportuno. Além disso, registra as informações que coleta para construir o retrato da turma (o portfólio dá aqui sua contribuição). Nada fica para depois, para um possível balanço. Muda-se a postura do professor diante da avaliação e da aprendizagem. Seu papel não é o de elaborar e corrigir provas, atribuir notas e separar os estudantes segundo rótulos classificatórios, de modo que as ações sejam desenvolvidas mais tarde.

Contudo, essa avaliação somente alcançará propósitos formativos se o processo for construído pelos professores, em cada escola. O que faz a avaliação ser formativa não é a intenção dos formuladores das diretrizes de avaliação, mas a prática dos professores. Faz sentido, portanto, vincular o Projeto Interventivo ao portfólio e à avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C e ALVES, L. P. (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

EASLEY, S. and MITCHELL, K. *Portfolios matter: what, where, when, why and how to use them*. Ontario, Canada: Pembroke Publishers Limited, 2003.

MOTA, Carlos Ramos. *Avaliação e formação docente - o uso do*

porta-fólio no contexto do trabalho pedagógico do Curso PIE/FE/UnB: avanços e retrocessos em busca da avaliação formativa. Dissertação de mestrado. FE/UnB, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: ArtMed, 2000.

POPHAM, W. James. *Transformative assessment.* Alexandria, Virginia, USA: Association for supervision and curriculum development, 2008.

SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. *Conselho de classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva.* Dissertação de mestrado. FE/UnB, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Pública. *Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização.* Brasília, DF: 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização no DF.* Brasília, 2006.

TINÉ, Sandra Zita Silva. *O processo avaliativo em uma escola de ensino médio do Distrito Federal.* Tese de doutorado. FE/UnB, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.* Campinas, SP: Papirus, 2004.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE QUALIDADE POTENCIALIZADA PELA PARTICIPAÇÃO DOS VÁRIOS SEGMENTOS DA ESCOLA

Maria Marcia Sigrist Malavasi

Universidade Estadual De Campinas

APRESENTAÇÃO

A reflexão acerca da qualidade existente na Educação Básica de nosso país e de como essa qualidade tem sido compreendida em nossas escolas por todos aqueles responsáveis pela liderança e solidificação dos Projetos Pedagógicos escolares em curso deve ser uma preocupação constante de todos os profissionais da educação. Entretanto, ela não deve estar desacompanhada da reflexão acerca do entendimento do termo qualidade. Defini-la não é das tarefas mais fáceis.

Primeiramente precisamos saber a que concepções estão atreladas à qualidade desejada e para quem elas estão postas além, evidentemente, de definirmos quais serão as consequências da implantação de um modelo ou padrão de qualidade definido e implantado em educação. Os exemplos perturbadores não são poucos. Já assistimos a defesas públicas e a práticas de implantação de políticas que se diziam defensoras de uma qualidade necessária para a escola e para os estudantes e, em muito pouco tempo de existência, se mostraram bandeiras política, ideológica, partidária, pessoal e promocional de governos que, de longe, defendiam nossos estudantes ou instituições educacionais. Não é dessa qualidade que nos referimos como necessária para a melhoria da educação básica brasileira. É de uma qualidade, inúmeras vezes referenciada por Freitas (2004, 2005 e 2007) onde todos, indiscriminadamente possam em um mesmo espaço público ter seus direitos assegurados e a educação,

direito inalienável do ser humano, garantidos, independentemente do nível sócio econômico ao qual pertençam. É da escola também essa luta.

Da mesma forma, Bondioli (2004) refere-se à implantação de qualidade para as escolas como um movimento processual, democrático, coletivo e único para todas as instituições, guardando-se a individualidade e a especificidade de cada uma delas, mas não o princípio da qualidade, este sim imutável e pertencente a todos, indiscriminadamente.

Como então garantir uma Educação Básica e uma gestão escolar, promotoras de qualidade para todos e dessa forma também defendida publicamente? Eis aí mais uma tarefa para todos os responsáveis pela construção de políticas públicas de educação no país, pelos trabalhadores da educação e pelos defensores do direito humano de aprender, ensinar, relacionar-se e viver na e a escola.

É PRECISO AVALIAR?

Nos últimos tempos, fica cada vez mais evidente a necessidade de avaliarmos o desempenho das salas de aula, dos docentes, das escolas e das redes de ensino, não para adotarmos medidas repressivas sobre os que apresentam piores resultados, mas para, sobretudo assumirmos como tarefa uma análise criteriosa dos motivos que expliquem os baixos desempenhos dos estudantes e também para conseguirmos adotar medidas efetivas de mudança na organização da escola que levem a transformações reais em benefício do aluno. Os responsáveis pela criação de políticas públicas de educação também precisam estar atentos para, observando resultados de desempenhos em larga escala (exames de redes de ensino nacionais, estaduais ou municipais), adotar medidas que levem à mudanças em benefício dos estudantes, motivo principal da existência da escola.

Por muitos anos o país se posicionou contrariamente às avaliações que publicizavam resultados, expunham os estudantes bem

e mal sucedidos nos exames, propagandeavam esse ou aquele cursinho e por fim, não traziam benefícios efetivos as iniciativas de avaliação nacionais existentes. Hoje, de maneira oposta, somos favoráveis à aplicação de testes de exames que possam mostrar ao Estado o quanto os resultados apresentados são sua responsabilidade e como existem medidas efetivas para a melhoria dos índices de desempenho desses mesmos estudantes. E o país tem procurado manter, sob sua responsabilidade, uma avaliação de qualidade que demonstre, com transparência, o quanto o país vem ou não conseguindo ensinar suas crianças e adolescentes. Não se pode esconder resultados, é preciso adotar matrizes de referência sérias e fidedignas que demonstrem o quanto se planejou o ensino e aprendizagem das crianças e dos jovens para que eles possam, sem receio, demonstrar em uma avaliação, o que aprenderam ou não. No caso do não apreendido, cabe novamente ao Estado uma tarefa fundamental que é avaliar onde os equívocos vêm ocorrendo para que os estudantes possam aprender. Afinal é direito deles e dever do Estado o oferecimento de um ensino de qualidade para todos.

Assim, chegamos ao consenso de que “Avaliar é preciso” mesmo que ainda haja muitos questionamentos acerca do quanto avaliar, quem deve avaliar, para quem avaliar, o que fazer com os resultados das avaliações. Compreendemos que o Estado, responsável por garantir o direito a educação para a população brasileira deve também tomar para si a tarefa de prover maiores recursos com a finalidade de cumprir esse direito. É preciso adotar mecanismos que cumpram essa tarefa de forma transparente, justa e capaz.

Não raro se entende a avaliação como um processo discriminatório e dominador. A defesa desses princípios, com raras exceções, costuma atender a grupos resistentes a exposição de suas finalidades educativas e também costuma ser o grupo detentor dos piores resultados em avaliações de sistemas. Por esse e outros motivos é importante esclarecer que as avaliações em larga escala devem desenhar um painel, com resultados e apresentá-los, de maneira transparente e cuidadosa para a sociedade, dando a ela o direito de

conhecer o que se oferece hoje no país, no âmbito educacional.

Não se trata de expor a comunidade escolar à crítica da sociedade para que, vexada, procure melhorar suas práticas. Essa forma de atuar esconde a responsabilidade do próprio poder público, dos governos, pela situação em que se encontram os sistemas de ensino. (FREITAS, SORDI, MALAVASI, FREITAS, 2009).

Entendendo que avaliar é preciso, passemos a discutir a participação dos vários segmentos responsáveis pela qualidade dos serviços oferecidos pela escola e pela qualidade de sua avaliação institucional. Avaliação esta que pode auxiliar sobremaneira novos rumos para que a escola cumpra seu papel formador.

Entretanto a avaliação da escola não ocorre naturalmente, ela precisa ser incorporada como prática comum a todos os segmentos que participam da escola. Sendo ela uma construção, pede uma força tarefa envolvendo coletivamente pessoas e grupos em sua construção. Esse trabalho costuma ser registrado no chamado Projeto Político Pedagógico da escola, mas mesmo que a instituição não o faça nesse documento, é preciso que ela encontre modelos e caminhos para que sua operacionalização tenha ordem, visão de futuro (chamado “norte”) e saiba agregar as diferentes posições de seus “associados”. Cada segmento é importante e a seu modo, função e olhar podem contribuir na construção de uma escola de qualidade.

Avaliar a Educação Básica, da mesma forma que avaliar a instituição (escola) deve ter como base os mesmos princípios de qualidade para todos e para cada um levando em conta as condições regionais e nacionais onde ela ocorre. Avaliar a Educação Básica significa atribuir aos gestores de todos os níveis responsabilidades e critérios para a realização de uma avaliação criteriosa e séria que leve em conta as discussões de todo o grupo e aponte, através do anúncio de uma concepção de educação, o lugar que se deseja ocupar na educação de seus integrantes. Evidentemente que não se pode mais

dizer que apenas o estudante se educa e se beneficia da escolarização recebida. Sabemos que tanto quanto o estudante, todos os demais membros da escola se educam, crescem, aprendem e se tornam melhores cidadãos ao frequentarem cotidianamente aquele espaço escolar que deve ser de todos e de cada um. Daí a responsabilidade de se construir uma escola melhor a cada dia.

Contraditoriamente sabemos que a escola conhecida por nós não tem conseguido ser esse lugar, o que não retira a responsabilidade dos que constroem políticas, vivem a escola, têm sonhos, de lutarem por ela até que nela exista esse diferencial de humanidade e de conhecimento.

QUANDO OS GESTORES FAZEM DIFERENÇA

Quem são os gestores de uma escola? Essa pergunta nos relembra as tantas ocasiões em que, chegando a uma escola, ouvimos respostas que nos fizeram compreender que a gestão da escola nem sempre é exercida pela diretora ou vice-diretora, mas por outras pessoas, em diferentes funções que, por motivos variados, exercem também a gestão/liderança da instituição escolar. Pode acontecer também de um grupo ser responsável pela condução da escola professores, funcionários ou ser exercida por alguém com mais anos de trabalho na escola como o zelador, a professora mais antiga, etc. Já ocorreu de visitarmos uma escola rural com salas multi- seriadas em que a gestão era claramente exercida pela merendeira que, moradora local e há anos trabalhando na escola, tinha todas as informações e tomava decisões, inclusive fazendo atendimento aos pais dos alunos. Nesse contexto somos levados a concluir que toda escola tem uma gestão em funcionamento que não reside, necessariamente naquele que possui o cargo, mas naquele que o exerce verdadeiramente e é reconhecido pela comunidade como tal. Essa importante liderança é responsável pela organização do grupo e por colocar em prática as decisões tomadas naquela comunidade. Não estamos esquecendo a existência de um gestor autoritário e monopolizador, aquele que

concentra em suas mãos todas as decisões acerca dos rumos da escola. Na verdade, deste queremos distância, pois ele apenas desconstrói e elimina a possibilidade da escola ser coletivizada dentre os que usufruem e a constroem coletiva e diariamente. Oposto a este, gestores comprometidos sabem que a instituição escolar é possuidora de uma história escrita por todos os que dela participam e tem a preocupação de administrar com competência educativa inclusive registrando as decisões mais importantes da história daquela escola. Esse documento comumente denominado Projeto Político Pedagógico pode ser um grande aliado e um instrumento poderoso de gestão para todos os que se comprometem com uma escola de qualidade (MALAVASI, 2007).

Um novo instrumento vem sendo construído em muitas escolas de diferentes regiões do país, por iniciativa independente e, com sucesso, estabelece uma interessante interface com o Projeto Político Pedagógico da escola. É a Avaliação Institucional, processo desencadeador de ações escolares autônomas, mas nem por isso, independentes de um poder central, como secretarias de ensino estaduais ou municipais. Esse instrumento, ao requerer a existência de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) é constituído por representantes de todos os segmentos da escola, acaba sendo um instrumento de inclusão de muitos atores até o momento ignorados pelas escolas. O próprio chamamento deles para participarem já representa um outro movimento, até então desconhecido ou não exercido pela instituição. E, o gestor é a uma figura indispensável para que esse “novo tempo” de construção educativa escolar aconteça. É ele o principal ator, incentivador e promotor de espaços para que aconteçam reflexões e ações no espaço coletivo objetivando a melhoria da escola (BETINI, 2009).

Inúmeras pesquisas têm demonstrado serem as escolas de maior desempenho as possuidoras de diretores atuantes, envolvidos com a instituição, presentes e comprometidos, conhecedores da realidade da escola, do bairro, da comunidade de pais e das famílias dos alunos. São os que pouco se removem, estão há mais anos nela e

cumprem uma longa jornada diária. Essas importantes características nos trazem um indicador de gestão escolar fundamental: diretores/gestores fazem diferença beneficiando a escola e a qualidade de ensino oferecida aos estudantes. (CARRIJO, 2005)._

QUANDO OS PROFESSORES FAZEM DIFERENÇA

Professores envolvidos com a escola, possuidores de boas práticas de ensino, de formação e de avaliação, têm sido desmobilizados por políticas públicas individualistas que conspiram contra qualquer projeto social de coletivização dos benefícios para toda a escola. Bônus, cursos de formação de baixa qualidade, padronização do ensino e dos métodos no uso de cartilhas, treinamento para crianças realizarem testes e exames de desempenho e avaliação docente são medidas adotadas há um certo tempo, tempo suficiente para se mostrarem exitosas ou não. Como previam alguns especialistas no assunto, a ilusão de práticas aparentemente promotoras de motivação docente, tem sido desastrosas à medida que não motivam o professor, nem atendem suas necessidades imediatas. Pode-se dizer que se resumiram a “migalhas” com efeito social enganoso. Pior que isso, destruíram princípios de coletivização do trabalho. Esse modelo de carreira profissional e de prática de ensino são individualizados a ponto do professor esquecer a presença do colega da sala ao lado. Passamos do trabalho em que cada docente dividia com seus pares para apresentar mais uma alternativa de ensino qualificado aos estudantes para um modelo em que cada um trabalha a portas fechadas, iludindo-se com o descobrimento individual de milagres didático-metodológicos passageiros de ensinar crianças e adolescentes. Ora, essa fórmula moderna tem se mostrado ineficaz em muitos campos de trabalho. Por que seria exitosa justamente na escola, local onde as ações pedem profundo trabalho coletivo?

Uma escola de qualidade requer um professor qualificado para exercer sua função. Isso significa ter boa formação inicial e continuada, mas significa também uma pessoa motivada e comprometida com sua

opção profissional. Esses indicadores da qualidade do profissional da educação já são anunciados e conhecidos por todos os responsáveis pela elaboração de exitosas políticas de educação. Professor de qualidade encontrado no sujeito que se dedica em tempo integral a uma sala de aula com número adequado de estudantes; professor que recebe, ao final de cada mês, um salário adequado à sua qualificação e dedicação; professor que é oportunizado com cursos de formação verdadeiramente bons e com resultados sólidos em sua prática educativa; professor que encontra uma escola acolhedora e disposta a participar de inovações (não novidades!) em benefício de todos. Esse é o professor que faz diferença, pois além de um conhecimento sólido ele encontra na mesma proporção de sua alegria esperançosa, quem o receba com a mesma esperança de mudança e melhoria para a escola. Esse professor, muito provavelmente, faz diferença e contribui para a melhoria da instituição e de seus estudantes.

QUANDOS AS FAMÍLIAS (PAIS) FAZEM DIFERENÇA

Por muito tempo a escola ignorou a presença dos pais ou procurou não incorporá-los em seu ambiente educativo por vários motivos. Ocorre que todas as tentativas de afastamento das famílias das escolas, só comprovaram que escola sem pais não se completa, não consegue cumprir sua missão plenamente. Ignorar famílias e pais é ignorar parte importantíssima da história do estudante que é recebido diariamente na sala de aula. Essa forma de tratamento dado às famílias dos estudantes dificultou muito os processos de ensino, de aprendizagem e de formação humana (MALAVASI, 2002). Ignorar a família é desconhecer no estudante que leva para a escola diariamente, em sua forma de portar-se, de vestir, de olhar, de tratar o outro, de estudar, de se relacionar, sua própria família. Pensar que a família não está na escola apenas porque fisicamente não comparece, é uma ilusão. Estão todas lá através de seus filhos. Há trabalhos muito importantes que vem mostrando cada vez mais como a influência da família sobre os filhos atinge a escola e sua organização.

Sendo assim, cabe a escola acolher as famílias dos estudantes, oferecendo-lhes o espaço que lhe é de direito. Não se trata de receber a família e apresentar as notas ou chamá-las para que ouçam as medidas disciplinares a serem aplicadas aos estudantes mais rebeldes. É preciso acreditar que as sugestões dos pais, a colaboração e a relação de confiança estabelecida entre escola e família representam uma parceria muito bem sucedida que pode esta sim, resultar em melhorias para a instituição e, conseqüentemente, para todos que dela fazem parte. (MALAVASI, 2009)

QUANDO OS ALUNOS FAZEM DIFERENÇA

Lamentavelmente a organização escolar sempre se pautou pelo atendimento às necessidades dos segmentos que participam dela como gestores, professores, funcionários e pais, mas raramente existe preocupação no atendimento pleno aos estudantes e a suas necessidades. Poucas vezes eles se sentem ouvidos ou convidados a participarem de órgãos colegiados, conselhos, construção de projetos pedagógicos, ou outras instâncias deliberativas com direito a voto. Os estudantes sempre foram vistos como pessoas atendidas na escola e por isso a ela deviam submissão, obediência e disciplina. A escola é, pois, o lugar que “sabe o que precisam os estudantes para se desenvolverem e serem pessoas bem sucedidas ao longo da vida”. Dentro desse princípio agiam todos os trabalhadores da educação desde a faxineira, passando pela secretária, professores, orientadores e diretores. Esse olhar hierarquizado tirou do estudante a possibilidade de optar e apontar suas escolhas. Com isso a escola perdeu um excelente aliado na construção de uma escola verdadeiramente democrática e acolhedora. Os estudantes, obrigados a frequentá-la o fazem por obrigação não criando vínculos com ela. O espaço escolar lhes é estranho e adverso e com isso, eles não tem como contribuir. Essa forma de agir custou caro e teve conseqüências graves. Hoje temos alunos que se portam como verdadeiros inimigos da escola e de todas as pessoas que lá trabalham. Reagem com violência a qualquer

movimento que lhes possa representar ameaça. Voltam-se contra as pessoas que, em princípio, devem estar na escola para defendê-los. Nesse quadro, ficam muitas perguntas: O que aconteceu de errado? Quem errou? Errou o sistema criando uma escola hierarquizada e excludente? Errou a educação quando fantasiosamente imaginou poder dizer, sozinha, o que era melhor para o estudante? Erraram os profissionais da educação por não inserirem os estudantes em seus projetos? Erraram as famílias por aceitarem que seus filhos fossem excluídos? Erraram as políticas públicas por não construírem ações de inclusão desses mesmos estudantes? O que pode ser feito na atualidade?

Inicialmente, precisaremos oferecer aos estudantes o que espaço que lhes foi e ainda é negado. Quando a escola não é interessante, os estudantes se afastam dela e se afastam também uns dos outros. Uma experiência relatada por Pistrak expressa essa realidade pois, mesmo guardando-se todas as diferenças de tempo, lugar e sistema político, a escola russa existiu como espaço educativo exitoso e esse fato justifica analisarmos com atenção sua organização e alguns fatos, especialmente ocorridos no período de 1917 a 1931. Um deles aconteceu em uma escola em que as crianças mostraram-se inicialmente desinteressadas e a escola sem relação com o “mundo externo”. As crianças perderam sua fantasia, criatividade e as atividades pareciam uma grande rotina. Diz o autor (trad. 2009):

Uma vez nossa escola passou por tal “período de tédio”. Ela não tinha uma ligação interessante e séria com o mundo ao redor, e as crianças visivelmente começaram a “corromper-se”, na expressão de um de nossos jovens camaradas, o que se expressou em que elas, ao que parece, cansaram-se uma das outras, desapareceu a fantasia criativa e idiotizaram-se as ocupações. Mas as crianças possuem uma forte vitalidade – se a escola não satisfaz, elas procuram as respostas fora, em casa, na rua, com conhecidos, etc. Mas, é claro que tais buscas

individuais são perigosas e a obrigação da escola é, de forma organizada, conduzir as crianças no meio ambiente social. Ao redor da escola sempre se encontra material suficiente para tal trabalho. Entretanto, deve-se diferenciar este material, ou melhor, o enfoque dele pelo lado da escola. Pode estudá-lo, percebendo-o como um objeto que está fora da escola. A excursão no campo, na fábrica, banco, mercado, exposições etc. abre para as crianças verdadeiras partes vitais da vida, ligando-as com a atualidade. Mas isto não é suficiente. É preciso ajudar as crianças a tornarem-se participantes da grande vida social, na qual devem entrar depois de terminar a escola e fazer isso não apenas para que saiam da escola mais preparadas para a vida, mas porque isso é a sua necessidade real atual. Mais que isso: pelas forças das crianças, transformar o mundo ao redor. Este caminho já é conhecido por algumas escolas russas e estrangeiras.
(p. 271-272)

Esse depoimento/análise resume muito bem, como comportam-se crianças em escolas desvinculadas da realidade. O ensino é artificial e a aprendizagem não ocorre de maneira sólida. Vincular o projeto escolar com a vida significa levar em conta a realidade do entorno da escola e os fatos que verdadeiramente possam interessar e tornar a parceria estudante escola prazerosa e eficaz. Para isso é preciso conquistar os jovens para que se aproximem e com confiança possam participar de um novo modelo de escola que os abrigue, respeite, inclua e promova. Essa é a tarefa imediata se desejamos uma sociedade mais humana, mais justa e mesmo violenta.

QUANDO A ESCOLA AFETA A COMUNIDADE

Até bem pouco tempo as análises sobre desempenho escolar estavam intimamente ligadas ao nível sócio econômico (NSE) dos

estudantes e de suas famílias, concluindo que alunos, filhos de famílias com alto NSE tinham chances de sucesso enquanto estudantes, filhos de famílias de baixo NSE estavam praticamente condenados ao fracasso escolar. Algumas exceções eram comemoradas e tomadas como “sorte ou destino”. Entretanto, essa abordagem acabou por imobilizar muitas escolas, pois, tomadas por um sentimento de inoperância acerca das possibilidades de transformação, consideravam o NSE fortemente determinante do desempenho dos estudantes. Ou seja, acreditava-se que a escola não fazia diferença e esse olhar retirou da escola, ainda que temporariamente sua esperança de modificar ainda que parcialmente a vida dos estudantes. Em seguida, outra vertente, defende que a escola é a grande e única possibilidade de transformação e cabe a ela mudar completamente o destino dos estudantes. Essa visão, também devastadora, criou enormes dificuldades para as escolas e estudantes, pois ambos percebiam que, por maior que fossem os esforços, em muitos casos, as condições deles permaneciam exatamente a mesma. Isso também retira da escola a esperança de ser um local de transformação e promoção e dos estudantes é retirada a única possibilidade de verem suas vidas modificadas. Mais recentemente esses dois extremos foram rediscutidos e pesquisados e, felizmente hoje existem boas análises encaminhando a questão para um patamar de relativização apontando limites e possibilidades em cada uma das posições. Nem a escola é redentora dos destinos, nem o estudante passa por ela sem ser influenciado pelo que vive em seu interior.

Pesquisas recentes analisaram o desempenho dos estudantes isolando seu NSE e concluíram ter a instituição importante papel na vida do estudante quando ela cumpre sua função educativa, ou seja, há um efeito escola atuando no desempenho dos estudantes. Resultados surpreendentes demonstraram que se por um lado o NSE não pode ser ignorado, pois interfere fortemente na vida escolar dos estudantes, por outro lado, é possível encontrar estudantes com baixo NSE e bom desempenho escolar mesmo frequentando escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social. Isso significa recolocar a

escola como espaço de transformação, ao menos parcial, da vida dos indivíduos. Dessa forma, devolve-se a escola a possibilidade dela desempenhar seu papel formador e retira-lhe a imobilização instalada por um equivocado indicador de inoperância “natural”.

Desses estudos aprendemos muito. Aprendemos que não há uma única forma de modificar desempenhos escolares, não há um único lugar para mudanças ocorrerem (elas ocorrem igualmente nas escolas, nas famílias e nas comunidades) e não há uma única análise que explique todo o processo de mudança.

A importância da luta da escola pela implantação ou manutenção da qualidade deve avançar para outros âmbitos do espaço escolar além da preocupação com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Qualidade nas relações humanas e na interação entre indivíduos que estabelecem parcerias são aspectos importantes da formação dos jovens estudantes que freqüentam diariamente a escola. Pelo mesmo princípio, falar em qualidade do entorno da escola é falar e agir através de ações coletivas envolvendo toda a comunidade e não apenas o estudante e sua família. Agentes, líderes comunitários, trabalhadores informais do bairro, profissionais liberais, agentes religiosos e todos os demais representantes de agremiações devem estar em contato direto com a escola. Caso contrário teremos escolas como ilhas isoladas, descontextualizadas e conseqüentemente desinformadas acerca da realidade e das necessidades de seus estudantes.

No processo de se reconstruir uma escola de qualidade para todos, um grande aliado é o Projeto Político Pedagógico da escola. Documento construído em parceria registra o compromisso e o envolvimento de todos nas causas da instituição, marca as decisões importantes, pode ser revisto, rediscutido e encaminhado coletivamente sempre que o grupo assim o definir e tem força consultiva e deliberativa representando o coletivo escolar e os acordos realizados em grandes momentos institucionais. Além disso, sinaliza aos que se inserem ao longo do processo, o percurso já feito e o que há por vir. (MALAVASI, 1995, 2003)

QUANDO A COMUNIDADE AFETA A ESCOLA

Sem a interação com o espaço externo, limita-se a possibilidade de êxito do Projeto Político Pedagógico da escola. A participação das famílias nas decisões escolares, o planejamento anual, o trabalho pedagógico pertencente a todos e a relação da gestão com os demais segmentos, são alguns fatores importantes associados ao desempenho da escola e dos estudantes e se explicitam nos resultados das avaliações de ensino e de aprendizagem e das avaliações institucionais escolares. Pensando assim, a escola deve levar em conta nos seus projetos pedagógicos, a comunidade a qual pertence, se deseja compreender na totalidade, os processos educativos existentes em seu interior.

Imaginar a melhoria dos estudantes através das ações da escola só é possível se ela –instituição- não ignorar a realidade das famílias e as potencialidades da comunidade que a cerca. Ausente essa ação, adotam-se procedimentos artificiais que não resolvem ou resolvem temporariamente questões escolares ligadas aos estudantes e suas vidas.

Artificial também é a ação da escola quando esta não se compromete com mudanças sociais possíveis a partir de um trabalho consciente e humanizador. Como é sabido, a maior parte dos estudantes moradores de áreas de alta vulnerabilidade social, freqüenta a escola e dela depende para a aquisição de algum conhecimento ou instrumental para sua melhoria futura. Se por um lado, a pobreza aparece como um modelo banal, e é vista como natural e inevitável (SANTOS, 2008, p.76), por outro lado, a escola pode empreender esforços colaborando na tentativa de mudanças ainda que parciais, do destino de parte dos estudantes.

Entretanto, a escola não fará isso sozinha. É preciso outros esforços que, combinados, resultem em mudanças mais favoráveis àqueles que mais precisam. Por exemplo, em 1979, autores como Rutter, Maughan, Mortimore e Smith (in BROOKE e SOARES, 2008) apontaram a relação direta existente entre desempenho dos

estudantes, as ações da escola relacionadas a eles (efeito-escola), o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos (MALAVASI, 2000) e as características da comunidade (efeito comunidade /efeito vizinhança) (ALVES, FRANCO JUNIOR E RIBEIRO, 2008). Com isso, podemos acreditar que somados esforços, há resultados possíveis e, sobretudo, podemos deixar de acreditar no determinismo que imobilizou a educação brasileira por tantos anos.

Dito de outra forma, Bourdieu (2007) relaciona o espaço social com as distâncias entre pessoas e estruturas com consequências sociais graves, pois se manifestam na discriminação e na submissão do jovem de acordo com o lugar habitado. Para ele:

A estrutura do espaço social se manifesta, assim, nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social. Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais no mundo acarreta (p. 160).

Dessa maneira, a comunidade, como variável aparentemente externa a escola, tem relação direta com ela à medida que sua qualidade incide sobre a qualidade impressa no ambiente escolar. Um ambiente externo violento, instável, sem higiene e tenso influencia a escola internamente em seu ritmo, estabilidade e na tranqüilidade de seus membros. Conseqüentemente o desempenho institucional e dos estudantes também é afetado por esse movimento que é interno, mas é, sobretudo, importado do ambiente existente na comunidade. A escola, recebendo-os sofre a influência do “lugar” ocupado por esses estudantes na sociedade. (IN MALAVASI, M. CHALUA, L., ALMEIDA, L. no prelo).

Ignorar essa realidade e não desmobilizar essa crença determinista de fracassos e insucessos é mais uma forma preconceituosa de discriminação e exclusão. Por exemplo, quando se afirma não existirem diferenças entre as escolas centrais ou privadas com comunidades possuidoras de níveis sócio-econômicos mais elevados e escolas públicas de regiões mais pobres e periféricas é uma forma preconceituosa de exclusão, à medida que se naturaliza a diferença e essa não causa indignação e muito menos a busca por melhoria para os estudantes que habitam esses espaços.

AVALIAR É PRECISO!

Ainda que o processo avaliativo possa sofrer várias interferências e questionamentos é preciso manter presente a política pública de avaliação nacional. Só podemos entender o atraso sofrido na consolidação de avaliações em larga escala no Brasil pelos interesses hegemônicos que procuraram por décadas deixar nebuloso o cenário acerca de nossa posição nacional e internacional escolar. Não é difícil compreender como para determinados setores foi interessante e vantajoso deixar populações inteiras ignorantes e mal formadas, mas ao mesmo tempo suficientemente (mal) qualificadas para desempenhar funções pouco valorizadas mesmo sendo necessárias para o mercado de trabalho. Tivemos por longo tempo um grupo bastante restrito de técnicos, políticos e empresários credenciados para estabelecer o “tamanho” de nossa escolarização ou a falta dela. Assim vivemos por longos anos não sofrendo nenhuma comparação interna ou externa e comodamente achando que estávamos avançando em relação à educação oferecida ao povo brasileiro. Somente na década de 60, quando começamos a participar de testes e exames internacionais percebemos quão deficitária era a educação oferecida a população na comparação com outros países. As avaliações internacionais mostravam nossos péssimos e vexatórios resultados.

Segundo Carnoy, Gove e Marshall (2009),

Isso nos traz ao presente e ao que sabemos atualmente sobre a melhoria das escolas. Sabemos que o desempenho do aluno varia muito entre indivíduos, salas de aula, escolas e, algo menos, entre países. Sabemos que as experiências das crianças com suas famílias, principalmente a interação com pais e irmãos, têm efeitos importantes no seu desempenho acadêmico. Sabemos que suas experiências na escola com professores e colegas específicos também podem influenciar seu desempenho. Finalmente, os testes internacionais indicam que as condições sociais e educacionais em diferentes países fazem diferença, embora o desafio ainda seja compreender por que as crianças em certas salas de aula, escolas e países parecem aprender mais durante cada ano escolar do que crianças em outras situações (p.33-34).

Tornado público esse quadro, resolvemos, enquanto país, encarar o desafio de avaliar e comparar o desempenho entre crianças e adolescentes brasileiros, europeus, asiáticos, norte e sul americanos, etc. Entretanto apenas esse procedimento não basta. Os resultados devem nos incomodar, mas devem também nos levar a mudanças sérias, decorrentes e profundas análises e mais do que isso, tomada de decisões para a melhoria da qualidade de nossas escolas e da educação nacional. Enquanto não avançarmos nessa direção e permanecermos apenas olhando as diferenças entre países, não construiremos medidas de transformação reais e eficazes.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.; FRANCO, C. RIBEIRO, F. (2008) Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. IN: RIBEIRO, F. KATZMAN, R. *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades*

educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: Faperj; Montevideu; Uruguai: IPPES.

BETINI, G. (2009) "Avaliação Institucional em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Campinas" Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de doutorado].

BONDIOLI, A. (2004). *O projeto político pedagógico da creche e sua avaliação. Campinas: Autores Associados.*

BOURDIEU, P. (2007). Efeitos do lugar. IN: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BROOKE, N.; SOARES, J.F. (orgs.) (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

CARNOY, M; GOVE, A.K.; MARSHALL, J.H. (2009). *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. (2009). *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, L.C. (2007). Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, p.965-987. Campinas.

FREITAS, L.C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*. v.26, n.92, p.911-933. Campinas.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. (2004). Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora da escola. In: GERALDI, C.G. et al. *Escola*

Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. São Paulo: Mercado das Letras.

MALAVASI, M.M.S.; CHALUH, L. N.; ALMEIDA, L. (2010). *Professoras em formação: dimensões do estágio supervisionado.* Campinas/SP. (no prelo).

MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. (2009). Avaliação Institucional e Gestão da Escola: a participação das famílias potencializando uma educação de qualidade.(2009). In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (orgs). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem: Secretaria de educação de Campinas.* Campinas, SP: Millennium Editora.

MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. 2007. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: instrumento de gestão democrática da escola. In: MARINHO, KM, LABREA, VV (orgs.) *Histórias de aprender e ensinar para mudar o mundo.* Paulínia, SP: Instituto Bioma

MALAVASI, M.M.S. (2002). Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. In: FREITAS, L.C. (org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular.

MALAVASI, M.M.S. (2000). *Os pais e a vida escolar dos filhos.*

MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. (2003) PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: uma construção possível. In: EVANGELISTA, Francisco, GOMES, Paulo de Tarso (orgs.) *Educação Para o Pensar.* Campinas/SP: Átomo Alínea.

MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. (1995). *A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência.* Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Dissertação de mestrado].

MOISEY, M.P. (org.) (2009). *A Comuna Escolar*. (trad. FREITAS, L.C.;MARENICH,A), São Paulo: Expressão Popular.

RODRIGUES, S.C. (2005) *Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de doutorado].

SANTOS, M. (2008). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record.

AVALIAÇÃO: DA PEDAGOGIA DA REPETÊNCIA À PEDAGOGIA DA CONCORRÊNCIA?

Sandra Zákia Sousa¹

Profa. Colaboradora da FEUSP e

Profa. do Mestrado em Educação da UNICID-SP

A efetivação da educação pública no Brasil resulta de uma multiplicidade de políticas, formuladas e concretizadas em diferentes instâncias dos sistemas educacionais, por meio de programas, projetos e práticas focados em distintas necessidades. Nesse sentido, o processo de formulação e implementação das políticas direcionadas à educação básica é não só dinâmico, mas complexo, características que não podem ser ignoradas quando se propõe um debate acerca de sua avaliação.

Como as políticas e programas educacionais adquirem especificidades no processo de sua implantação, materializando-se de diferentes maneiras e cumprindo finalidades específicas nas instâncias dos sistemas educacionais, no nível central, no regional e nas escolas, alerta-se que sua análise pode destacar tendências dominantes, evitando-se, assim, qualquer perspectiva de um tratamento com pretensões de generalização.

O tema deste Simpósio², ao trazer o debate a avaliação da educação básica, indica, ainda, que se explorem suas articulações com a gestão das escolas. Desse modo, ao discutir sobre como a avaliação vem servindo à gestão da escola básica impõe-se a atenção à natureza dinâmica e multifacetada de sua concretização.

1 Profa. Colaboradora da FEUSP e Profa. do Mestrado em Educação da UNICID-SP.

2 O tema do Simpósio é "Avaliação da educação básica e gestão das escolas", integrante da Programação do XV ENDIPE, BH-MG, 2010. Lembra-se que essa temática vem sendo pautada pelo ENDIPE desde 2002, por meio de Simpósios como, "Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula" (2002) e "Avaliação de políticas educacionais e as repercussões nas práticas pedagógicas" (2006), cujos debates trazem contribuições pertinentes.

Este texto propõe-se a abordar relações entre avaliação e gestão, considerando alguns focos da avaliação que se entrecruzam no cotidiano escolar, quais sejam:

- .avaliação da aprendizagem,
- .avaliação de desempenho dos alunos,
- .avaliação de desempenho docente.

Introduzindo a discussão, retomo o significado que tradicionalmente a avaliação assume no âmbito da escola. Esta caracterização traz elementos para compreender a tendência de acolhimento à idéia de aplicação de provas e de uso de seus resultados com fins classificatórios, tanto por integrantes da escola, como pela sociedade em geral, o que vem sendo a marca preponderante das avaliações de desempenho de alunos e docentes.

Espero trazer elementos que ilustrem continuidades e desdobramentos relativos ao significado da avaliação na escola básica. Continuidades no que se refere a avaliação a serviço da seleção e desdobramentos concernentes aos incrementos associados ao uso dos resultados.

SOBRE A “PEDAGOGIA DA REPETÊNCIA”

Nas décadas de 1930-70, no Brasil, a produção de conhecimento na área da educação no campo da avaliação centrava-se na medida de habilidades e aptidões dos alunos, agregando-se gradualmente a esta concepção a idéia da avaliação aliada ao planejamento, visando a eficiência do processo ensino-aprendizagem. Assim, até os anos 1980, a discussão em avaliação focalizava de modo preponderante a aprendizagem dos alunos. Durante os anos 1980 e seguintes as pesquisas se voltaram para o desvelamento de concepções e práticas dominantes na escola. Alicerçando-se em uma concepção do Estado capitalista como realidade contraditória, reconhecia-se a escola como espaço no qual se estabelecem possibilidades emancipadoras (Sousa, 1994).

Pesquisas realizadas no Brasil desde os anos 1980 (ver Sousa,

1994; Sá Barreto e Pahim Pinto, 2001) que se voltaram para a análise do significado da avaliação na escola básica, têm evidenciado que dentre as finalidades a que vem servindo a avaliação da aprendizagem, é preponderante a de classificar alunos, com vistas a sua aprovação ou reprovação, prática que se realiza em uma organização de ensino majoritariamente seriada³.

Os estudos revelam que a repetência é usualmente compreendida no cotidiano escolar como uma medida apropriada a um sistema educacional que se pretenda de qualidade, assumindo-se a seletividade e a exclusão como inerentes à dinâmica escolar e social. E, dentre os instrumentos de avaliação, a aplicação de “prova” (testagem) é aquele que historicamente vem sendo utilizado com maior destaque, valendo-se de seus resultados para “comprovar” o desempenho, satisfatório ou não, do aluno e apoiar a decisão de sua promoção ou não para a série subsequente.

A organização seriada não é um fator que, em si, impeça a inclusão escolar; no entanto, é tal o peso que nela assume a idéia de classificação dos alunos e de promoção entre as séries, que ela se transmuta em uma estrutura seletiva, de base excludente⁴, acolhendo a noção da repetência como ferramenta capaz de garantir qualidade do ensino. Como diz Canário (1999), [...] a organização escolar, tal como a conhecemos, corresponde a uma “invenção histórica que admite diferentes futuros possíveis”. (p.278-279).

É o reconhecimento desta dinâmica de funcionamento da escola, em que a repetência continua ocupando papel central na gestão e currículo, que nos faz recorrer a expressão cunhada por Sérgio Costa Ribeiro, em artigo publicado em 1991, “a pedagogia da repetência”⁵. Este texto se tornou referência na área da educação

³ Quase totalidade das escolas públicas continua com uma organização seriada de ensino, ver Sousa, 2007. Mesmo em redes que adotaram a não seriação, eliminando a reprovação entre os anos escolares, mantêm-se cenários de seletividade e exclusão escolar.

⁴ Para uma visão das origens da seriação ver Alvarse (2007).

⁵ Ver os trabalhos de Ribeiro (1991), Fletcher e Castro (1993) e Klein e Ribeiro (1991) que, utilizando informações de censos demográficos, analisam a questão da repetência no Brasil.

ao demonstrar que, para além das condições sociais dos alunos, a escola, por meio de seguidas reprovações, induz ao fracasso escolar. E a avaliação, dentre os mecanismos internos da escola, cumpre a função de legitimar a seletividade escolar.

Passados quase 20 anos desde esta publicação, há que se demarcar que a escola brasileira, na etapa de ensino fundamental, vem viabilizando a permanência de maior número de alunos, com tendência a correção do fluxo escolar por meio da introdução de mecanismos como a progressão continuada, projetos de educação paralela, organização em ciclos, entre outras iniciativas. No entanto, ainda se mantêm o alto percentual de reprovação. Aproximadamente 20% dos alunos continuam sendo reprovados, o que sugere que longe estamos de abandonar a “pedagogia da repetência”.

Em recente estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que analisa avanços e desafios da educação brasileira desde a Constituição Federal de 1988, lê-se em suas conclusões:

No que se refere a ampliação do acesso, os avanços ocorridos nos últimos 20 anos e, sobretudo, a partir de meados da década de 1990, não foram suficientes para equiparar o Brasil inclusive a países que se encontram em estágio de desenvolvimento semelhante ao brasileiro. Em grande medida, isto se deve ao caráter seletivo e excludente do processo educacional brasileiro que se verifica a partir da baixa cobertura escolar na faixa etária de 0 a 3 anos — creche —, seguida pelo baixíssimo índice da escolaridade obrigatória (ensino fundamental) e, conseqüentemente, da baixa frequência ao ensino médio. (IPEA, 2009, p.73)

Ampliando a caracterização da situação educacional brasileira, o relatório de monitoramento de educação para todos, divulgado pela UNESCO (2008) destaca a alta taxa de repetência no Brasil, realçando a informação de que “os repetentes na educação primária

do Brasil (primeiras quatro séries do ensino fundamental) somavam 21,2% em 2005 (...), valor esse superado por alguns países da África Subsaariana” (p.13). Inclusive a repetência é um dos piores indicadores brasileiros mostrados no relatório.

O que pretendo demarcar é que ainda persiste a prática da reprovação, que se pauta na idéia da avaliação como medida de conhecimento, com fins classificatórios. A concepção de avaliação formativa, que se coloca como meio de informação e promoção da aprendizagem dos alunos, não teve impacto capaz de reverter a lógica hierárquica dominante na escola. Apesar de amplamente divulgada na literatura da área educacional, com penetração nas redes de ensino e incorporada ao discurso de grande parte dos profissionais da educação, estando também presente na legislação educacional, a noção de avaliação com finalidades de diagnóstico e apoio a decisões produziu alterações ainda tênues nas práticas escolares, mesmo em redes e escolas que adotam uma organização curricular não seriada (ver estudos de Sousa e Barretto, 2004 e Mainardes, 2009).

Não pretendo aqui explorar o significado dominante da avaliação no contexto escolar, pouco permeado por uma concepção formativa, nem mesmo a centralidade que ocupa a avaliação nas relações que profissionais da educação, alunos e pais estabelecem com a escola, mobilizados pelo propósito da aprovação/reprovação, sobre o que já se dispõe de vasta e respeitável contribuição, amplamente difundida entre os educadores. Esta difusão se dá não apenas na literatura da área, mas também permeia documentos que registram políticas e orientações curriculares, elaborados pelo governo federal, por governos estaduais e municipais.

Retomo a idéia da pedagogia da repetência para destacar movimentos que convivem hoje no espaço da escola. Por um lado, não se superou a idéia da repetência como prática capaz de promover a qualidade do ensino. Por outro, a taxa de repetência passa a representar um elemento constitutivo do julgamento de escolas e redes de ensino, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB), em 2007⁶. O IDEB, ao considerar resultados de desempenho de alunos nas provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a estudantes das 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio e taxa média de aprovação, como indicadores da qualidade desta etapa de ensino, tem como princípio induzir o compromisso com a garantia de aprendizagem, no entanto, sem repetências. Ou seja, espera-se crescente proficiência dos alunos nos resultados dos testes e aprovação.

Que reflexos essa configuração vem tendo na gestão da escola básica, tanto no âmbito da escola como das políticas de redes de ensino? Como os integrantes da escola vêm lidando com a tensão aprovação/reprovação? Se, tendencialmente, a reprovação era tida como mecanismo de garantia de qualidade, agora “pesa” negativamente na avaliação da escola e das redes de ensino.

O acúmulo de conhecimento disponível sobre essas questões ainda não nos permite afirmações conclusivas. É possível supor que a introdução do IDEB venha provocando respostas diferenciadas, que vão desde a radicalizar o questionamento da eficácia da reprovação, impulsionando um projeto de inclusão, até a adoção da “aprovação em massa”, sem uma correspondente aprendizagem dos conteúdos esperados por parte dos alunos.

Estes dois extremos podem suscitar expressões e impactos distintos na gestão da educação. Em uma ponta, a mobilização dos gestores das redes e escolas para encontrarem alternativas de garantia de aprendizagem a todos os alunos; na outra, respostas imediatistas, com fôlego curto, é certo, para diminuir taxa de reprovação. De qualquer modo, convergem para a desestabilização de concepções e práticas de avaliação da aprendizagem, influenciando, por vezes positiva, por vezes negativamente, a concretização do propósito de democratização do ensino, na medida em que são colocadas em questão as condições e bases em que se estrutura o trabalho escolar

⁶ Para informação mais detalhada sobre o IDEB ver, Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (disponível em www.inep.gov.br) e Fernandes, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) / Reynaldo Fernandes. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 26).

e os valores em que se assenta.

O modo como vêm sendo conduzidos os sistemas de avaliação de desempenho dos estudantes e iniciativas de avaliação de desempenho docente no Brasil, que incidem sobre a medida de resultados, associando-se, gradualmente, a estes, “conseqüências fortes” (Ravela, 2003⁷), leva-nos a crer que estamos caminhando, sob um aparente controle de qualidade, para uma intensificação das desigualdades educacionais e sociais. É o que intitulamos neste texto “pedagogia da concorrência”.

SOBRE A “PEDAGOGIA DA CONCORRÊNCIA”

O fortalecimento de uma concepção de avaliação do trabalho escolar que tem na verificação de desempenhos em testes o seu foco, ao deslocar a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual, tende a ativar mecanismos que estimulem a competição entre escolas e redes de ensino (Sousa, 1997). Além disso, podem estar reintroduzindo, ou melhor, fortalecendo nas escolas a noção de medida como sinônimo de avaliação, que já vinha sendo combatida pela literatura com a discussão do papel formativo e mediador da avaliação. É necessário lembrar, contudo, que medir o conhecimento adquirido pelo aluno é parte da avaliação, mas não é condição obrigatória, e nem mesmo suficiente, para que a avaliação se realize.

Visando apresentar de maneira sintética elementos que põem em debate a eficácia dos delineamentos avaliativos que vêm sendo adotados pelo governo federal, com repercussão em iniciativas de estados e de municípios, particularmente o uso de seus resultados, retomo aqui alguns trechos de escritos anteriores.

De início, recoloco questões que foram levantadas em 1994 (Sousa, p.175-6), ainda pertinentes, relativas à utilização de testagem

⁷ Ao comentar o uso dos resultados das avaliações, Ravela aponta duas tendências: de “baixo risco” a avaliação com finalidade formativa e com “conseqüências fortes” no caso de se associar aos resultados incentivos e sanções.

de rendimento dos alunos como instrumento possibilitador da melhoria do ensino:

a) A concepção de avaliação de aprendizagem que está sendo fortalecida não é aquela que, sob a aparência de seleção técnica, opera a seletividade social na escola [...]?

b) Sob o duvidoso suposto de que uma comparação entre as escolas, por meio de testagem de rendimento do aluno, constitui-se em estímulo para melhoria de ensino, não se está ampliando o caráter discriminador da avaliação?

c) Que implicações tal classificação pode ter na implementação de políticas públicas? Direcionar esforços e recursos para a melhoria das “escolas fracas” ou para promoção de “ilhas de excelência”?

d) Que reflexos podem ter o uso desses resultados na carreira docente e, conseqüente, na relação do docente/escola com os alunos “fracos”? A esperança de premiações e o medo de punições não podem resultar em intensificação do processo seletivo que já ocorre na escola, “expulsando-se” delas os alunos que não revelarem probabilidade de se saírem bem nos testes?

e) Como serão ponderadas, frente às diferenças de desempenho dos alunos nos testes, as inúmeras e complexas variáveis, nem sempre passíveis de mensuração, que condicionam o desempenho escolar?

f) Que projeto político ideológico norteia a opção de órgãos coordenadores de políticas educacionais por uma

perspectiva de classificação das escolas que, certamente, concorre para o individualismo e competição entre elas?

A estas questões, levantadas há mais de 15 anos, agregam-se algumas evidências que ilustram significados que a avaliação vem assumindo.

Em relação à avaliação em larga escala e seu potencial de induzir a intensificação da seletividade escolar, pode-se demarcar dois momentos, antes e depois da criação da Prova Brasil e do IDEB:

- Antes, os resultados das avaliações em larga escala tendiam a não impactar a gestão das redes de ensino e o trabalho escolar, sendo seus resultados pouco utilizados, contrariando propósitos anunciados (Sousa e Oliveira, 2007; Gatti, 2007);

- Após a criação da Prova Brasil e, principalmente do IDEB, se tem o controle de resultados por escolas e redes, o que possivelmente irá gerar mobilização das diferentes instâncias do sistema educacional, a partir deles.

Resta-nos indagar se seus usos serão pautados por valores que expressam o compromisso com a inclusão escolar ou com o mérito.

A experiência de outros países, com tradição mais antiga no uso de resultados dos testes em uma lógica meritocrática traz-nos alertas sobre conseqüências não desejáveis que emergem dessa lógica. Um exemplo do exposto são os achados de Clarke e outros estudiosos do Boston College que pesquisaram os efeitos das reformas baseadas em *standards* em escolas de Kansas, Michigan e Massachussets, focalizando particularmente suas conseqüências nas práticas escolares. Dentre outros aspectos, observam:

Estes achados ilustram as complexas relações entre normas [standards], testes, accountability e prática de sala de aula, especialmente na área das conseqüências negativas não intencionais. Eles mostram que aumentar os interesses ligados aos resultados dos testes não

necessariamente acarreta melhorias no ensino e na aprendizagem, mas pode adversamente afetar a qualidade da prática da sala de aula e ter um impacto negativo nas populações em risco.(Clarke at all, 2003, p.10)

Pesquisas dessa natureza evidenciam que não basta estabelecer padrões de desempenho e prestar contas a partir de resultados de testes, para induzir a melhoria da qualidade da educação; ao contrário, essas medidas, em si, mostram-se insuficientes, mais ainda, podem representar a legitimação da desigualdade escolar, intensificando a seletividade escolar.

Articulando a análise das políticas de avaliação à noção de quase-mercado, Sousa e Oliveira (2003, p.889) observam que

(...) a crença no poder indutor da competição, gerada pela divulgação dos rankings, desconsidera os seus limites. Exatamente por tratar-se de um mercado segmentado, nem todos buscarão situar-se nos primeiros lugares do ranking, mas sim no melhor lugar possível em função dos valores investidos. Nesse tipo de lógica, há espaço, também, para a instituição de baixa qualidade a baixo custo.

Outra consequência, na mesma direção, é o fortalecimento da tradicional valorização da testagem como principal procedimento de avaliação, no cotidiano do trabalho escolar.

Em pesquisa realizada por Arcas (2009), por exemplo, há evidências da importância que instrumentos de testagem assumem nas práticas escolares, enfraquecendo o movimento de se buscar concretizar uma perspectiva de avaliação formativa. O estudo focalizou a rede estadual paulista, buscando compreender como vêm convivendo na escola a lógica da avaliação formativa, induzida pela progressão continuada e a da medida de desempenho, realizada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

(SARESP). Ao analisar eventuais alterações ocorridas na avaliação, induzidas pela implantação dessas medidas, concluiu que tanto a progressão continuada quanto o SARESP incidem na avaliação escolar. A progressão continuada tende a influenciar mais o discurso do que as práticas avaliativas, discurso este que dá ênfase a função formativa da avaliação. O SARESP vem assumido, gradualmente, o papel de orientador de práticas escolares, reintroduzindo o lugar de destaque que tradicionalmente as provas ocupam no processo de escolarização, com fim classificatório e, em decorrência, a noção de verificação ganha destaque em detrimento da avaliação formativa.

Na mesma direção aponta a pesquisa de Freire (2008), realizada em uma escola estadual da rede paulista, que procurou identificar eventuais repercussões que o Saresp/ano 2005 vinha desencadeando nas práticas pedagógicas e impactos gerados na vida da escola. Dentre os achados da pesquisadora, há evidências como:

As provas do Saresp foram usadas, não para identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos, mas sim para aplicar outra prova (denominada na escola de prova unificada), para que estes aprendessem a “preencher” gabaritos e dominassem a dinâmica da avaliação. [...] A escola se utilizava dos resultados do Saresp, também, para dar nota aos alunos, como incentivo à sua presença no dia da aplicação da avaliação. [...] (Ainda, a escola) transformou resultados de desempenho nas provas do Saresp em notas bimestrais atribuídas aos alunos. (Freire, 2008, p.68).

Tal prática de controle e intensificação do uso de provas parece ter origem na intensificação da lógica de controle da qualidade do ensino baseada na pressão pela melhoria dos resultados em testes. Em pesquisa sobre uso dos resultados do Saresp nos níveis intermediários de ensino, Bauer (2006) observou dois movimentos contraditórios gerados pela lógica de resultados. O primeiro, de desconsideração

das informações geradas pelos testes, tanto nas escolas como nas diretorias de ensino, que careceriam de pessoal (técnico e docente) preparado para o entendimento dos dados e informações produzidos pelos sistemas de avaliação, impossibilitando análises acuradas, que constituiriam uma etapa primordial para o aprimoramento do ensino e melhoria dos resultados educacionais. E um segundo movimento de substituição da avaliação, como instrumento de diagnóstico, por um instrumento de controle, que ocorreu quando o tratamento inicial de dados que foi instaurado com o SARESP, que se constituía na análise e produção de relatórios sobre a situação de cada escola e cada diretoria, com o planejamento de ações para a melhoria dos resultados em cada nível administrativo, por uma avaliação somativa e classificatória, baseada na cobrança de alcance de metas impostas pelo nível central:

Ainda na gestão da Profª. Rose Neubauer, os dados das escolas, organizados em um documento prévio, com estrutura previamente definida, eram enviados às diretorias regionais para serem analisados pelas equipes de avaliação. A partir desta análise, as equipes das diretorias produziam relatórios nos quais procuravam compreender os resultados obtidos, relacionando-os características das regiões, e estabelecendo metas e diretrizes de trabalho a fim de melhorar os resultados da avaliação. Segundo uma das técnicas da FDE entrevistada, esse primeiro momento tinha um caráter formativo, pois era necessário capacitar o pessoal da rede, tanto nas diretorias de ensino, quanto nas escolas, para compreender os dados e poder ressignificá-los em sua prática cotidiana. (p. 115)

[...] Independentemente da efetividade formativa da produção realizada neste primeiro momento de trabalho a partir dos dados da avaliação (relatório), nota-se que

a ele seguiu-se uma orientação em que a realização desses relatórios deixou de ser demandada. Também se observa, através dos depoimentos, que a Secretaria parece ter modificado suas intenções no que se refere ao trabalho com resultados, visto que passou a enviar às diretorias os dados estatísticos (p. 116).

Focalizando a própria noção de qualidade que vem sendo forjada por meio das avaliações, Esteban (2008) alerta que os padrões usados para a avaliação, apresentados como o patamar que se deve atingir, levam à homogeneidade necessária à hierarquização das instituições e dos sujeitos.

A despeito do discurso que relaciona sistema de avaliação ao aumento da qualidade do sistema educacional, a avaliação realizada na lógica do exame mostra-se um dos fios que tecem a distribuição desigual do saber e do poder. A desigualdade se relaciona à existência de um padrão homogêneo para enquadramento dos diferentes resultados, produzidos em diferentes contextos e através de diferentes processos. Nesta perspectiva, atribui-se valor negativo ao resultado que difere do padrão, entendido como expressão da qualidade. (ENDIPE, 2008)

Assumir-se uma homogeneização de padrões como a referência exclusiva da avaliação é, em si, um princípio questionável, que incita uma atitude de competição entre os entes avaliados. O que ponho em questão, aqui, são os pressupostos que norteiam a gestão das políticas educacionais.

A “pedagogia da competição” está assentada na crença de que a concorrência gera qualidade. A noção de concorrência tem como fundamento a aceitação da desigualdade entre os resultados educacionais o que é inconciliável com o compromisso de educação de qualidade para todos.

Como explicam Herbert e Hauser (1999):

Um teste de “baixo risco” não tem consequências tangíveis ou diretas atreladas aos resultados, assumindo que a informação sozinha é um incentivo suficiente para as pessoas agirem. A teoria por trás dessa política é que testes estandarizados podem medir o aprendizado dos estudantes fidedignamente e de forma válida; que políticos, educadores, pais e o público irão, então, agir sobre a informação gerada pelo teste; e que as ações baseadas nos resultados irão melhorar a qualidade educacional e o aprendizado dos alunos. Em contraste, [políticas baseadas em] testes de altas consequências assumem que a informação sozinha é insuficiente para motivar educadores a lecionar bem e estudantes a alcançar altos standards. Por isso, a promessa de prêmios ou a ameaça de sanções é necessária para assegurar a mudança. (p. 35)

Se tomarmos como referência o baixo e persistente rendimento apresentado pelos alunos nas avaliações em larga escala, frente ao desempenho esperado no decorrer da escola básica, conclui-se que a “pedagogia da concorrência” tem sido ineficaz para induzir aos resultados desejados. Uma hipótese explicativa para esse baixo poder de indução seria que tais avaliações, em um primeiro momento, basearam-se em testes de baixas consequências, que não tiveram o impacto esperado sobre a gestão e o planejamento do trabalho escolar. Contraditoriamente, contudo, tal lógica de gestão tendeu a ser adotada no microcosmos da sala de aula, na avaliação que professores fazem dos alunos, na qual assumem usualmente a concorrência como mecanismo motivador.

De qualquer forma, as informações disponíveis sobre proficiência dos alunos nas avaliações em larga escala indicam a precária qualificação de parte significativa dos estudantes, expressando

fracasso e desigualdade na trajetória escolar de muitos, evidenciando que tanto a pedagogia da repetência quanto a da concorrência têm tido potencial limitado para impactar a qualidade do ensino expressa por índices de repetência e evasão escolar, bem como pelos resultados de desempenho escolar. Embora reconhecendo que não é possível restringir a visão de qualidade da formação que vem sendo propiciada pela escola ao desempenho dos alunos em provas de larga escala, usualmente abrangendo Língua Portuguesa e Matemática, temos que nos curvar aos seus insatisfatórios resultados.

Essas constatações indicam as vicissitudes da ação estatal na educação, ao se recorrer à regulação⁸ por meio da avaliação. No entanto, esta vem sendo intensificada por meio de propostas direcionadas a avaliação de desempenho docente, ampliando-se as bases do controle e da concorrência e reafirmando-se os pressupostos norteadores da gestão das políticas educacionais com a adoção de testes de “altas consequências”, apostando-se em seu maior poder indutor de mudanças, na lógica descortinada por Haubert e Heuser (1999).

Nesse sentido, a avaliação de desempenho docente gradualmente se faz presente de modo mais explícito nas discussões e políticas de educação básica, particularmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Nesta lei está previsto, no art.67, inciso V, dentre os dispositivos que tratam dos profissionais da educação, a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho.

Aos critérios tradicionalmente utilizados para progressão na carreira – formação e experiência – acrescentam-se a avaliação de conhecimento e de desempenho docente (ver Sousa, 2008). Nesta direção tramita na Câmara o Projeto de Lei 6114/09, do senado, que institui o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (Enameb), para avaliar o desempenho de professores de escolas públicas e privadas⁹. Propõe-se a “estimar a habilidade do professor para se

8 Sobre o conceito de regulação ver Barroso, 2005.

9 De acordo com PL 6114/09 o Enameb será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, com inscrição e participação voluntárias, indicando que seus

ajustar à evolução do conhecimento e também a sua compreensão da realidade brasileira e mundial” (Agência Câmara, 08/01/2010).

O que pretendo destacar é a necessidade de analisarmos o uso dos resultados dessa avaliação: será um diagnóstico acompanhado de ações de formação? Os resultados serão discutidos para pensar outros caminhos para os cursos de Licenciatura? Esta discussão precisa ser feita, o “nó” não está na iniciativa de “avaliar”, ou não, o desempenho do professor, mas na intencionalidade de tal medida que, aliada à avaliação de desempenho de alunos fortalece a “pedagogia da concorrência” em nome da indução da qualidade. Nessa “nova onda das políticas educacionais” apela-se à vinculação de incentivos aos resultados de avaliação de desempenho de alunos e/ou professores. Até os anos recentes “a oferta de incentivos não se apresentava como elemento estruturante das políticas educacionais, havendo registros de iniciativas isoladas ou pontuais de premiação de escola, professores ou alunos” (Sousa, 2009, p.40).

A partir de resultado de pesquisa que analisou efeitos da concorrência entre estabelecimentos escolares, situados em cinco países europeus, van Zanten (2005) aponta, dentre outras constatações, o que denominou “diferenciação desigual”:

[...] mediante a concorrência, alguns estabelecimentos monopolizam os recursos mais desejados em termos do alunado, principalmente, mas também de opções, de professores ou de financiamentos, enquanto outros se encontram mais desprovidos desses recursos. Como a capacidade dos estabelecimentos de competir de maneira eficaz depende desses mesmos recursos, é muito difícil observa processos de inversão das hierarquias existentes (Hardman, Levacic, 1997). Além disso, a presença importante de dinâmicas de ‘quase-mercado’ leva os estabelecimentos a trabalhar mais para parecer atraentes do que para ser realmente eficazes,

resultados poderão servir como parte da avaliação de desempenho do professor e também para progressão na carreira.

o que necessariamente influi na qualidade da educação que todos recebem.(p.589)

Whitty (1988) menciona conclusões de estudos que, embora desenvolvidos em realidades que não a brasileira, trazem evidências do potencial de segmentação e exclusão de alunos inerente às práticas de avaliação, provocando a seleção, pelas escolas, de alunos que tenham maior probabilidade de se serem bem-sucedidos nos testes. Uma das pesquisas citada é a de Gerwitz et. Al. (1995) que mostraram que as escolas buscam alunos que sejam “capazes”, “talentosos”, “motivados” e “comprometidos” e dentre a clientela menos desejada estão os “menos capazes” e que apresentam necessidades educacionais específicas, especialmente emocionais e comportamentais (Whitty,1988,p.200).

Ainda é possível supor que o desejo de premiação ou o medo de punições levem a outros efeitos não intencionais, como fraudes na avaliação, que concorrem, inclusive, para o enfraquecimento da avaliação em seu potencial informativo e formativo.

Em suma, assiste-se hoje no Brasil a aplicação de padrões externos de julgamento de alunos, professores, escolas e redes, que apresentam condições objetivas muito diferenciadas, o que certamente põe em questão a eficácia das políticas para a concretização do propalado propósito de garantir educação de qualidade para todos.

A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando escolas] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de aprendizagem e na obtenção de maiores pontuações nas provas externas, favorecendo o acirramento nas escolas da já usual medida de organização de classes homogêneas, qual seja, as classes dos “alunos fortes” e as dos “alunos fracos”, mesmo que isso resulte em iniquidades¹⁰.

10 Ver resultados de pesquisa relatados por van Zanten (2005), p. 578-79

PARA QUE AVALIAR?

Avaliar para decidir aprovação ou reprovação dos alunos é uma finalidade persistente da avaliação que a escola realiza, trazendo subjacente o mote da concorrência como meio de estimular os alunos a estudarem. O uso que vem sendo feito dos resultados da avaliação externa representa um *continuum* desta perspectiva, legitimando a idéia de classificação dos alunos — mesmo que contraditoriamente dê valor negativo à repetência — e acirrando ainda mais o uso concorrencial da avaliação. Ou seja, mantém ou talvez intensifique a avaliação a serviço da exclusão escolar e social. O que se quer realçar é que tanto a pedagogia da repetência quanto a pedagogia da concorrência tendem a ser incorporadas na gestão da escola, até mesmo de forma natural, em uma sociedade capitalista, em que a idéia do mérito é presente.

As considerações apresentadas remetem a que se dê relevância a análise do uso que vem sendo feito dos resultados das avaliações, ou seja, a que projeto educacional e social vem servindo. A questão que se coloca não é abrir mão das avaliações, mas atrelá-las a um projeto de inclusão escolar e social.

Um caminho promissor é explorar tensões e contradições nascidas desse processo, que venham impulsionando escolas a construírem projetos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento de todos os alunos que a ela chegam, produzindo “contra-poderes”, como afirma Esteban(2006):

A avaliação externa, proposta como exame e articulada numa perspectiva classificatória vem ressaltando fundamentalmente as dimensões de controle e de coerção que compõem o processo de avaliação. Controle dos processos, resultados, comportamentos, competências, das relações, dos procedimentos e coerção dos sujeitos, culturas, conhecimentos, modos de pensar e de fazer, movimentos de inserção no mundo

e de expressão da singularidade. A avaliação com uma tecnologia do poder disciplinar comprometida com a normalização e treinamento de corpos e mentes, para delimitar os espaços ocupados pelos sujeitos, orientados por uma lógica de subordinação. Entretanto, em meio a esses processos, outros também podem ser anunciados ou invisível e silenciosamente tramados, processos que entretidos ao movimento social hegemônico produzem contra-poderes e neles se produzem. (Esteban, ENDIPE, 2006)

A avaliação institucional pode se constituir em uma prática valiosa, tendo como parâmetro o conceito de “qualidade negociada”, tal como caracterizado por Freitas (2005):

A idéia de que a mudança é um processo está fortemente presente no conceito de “qualidade negociada”. A mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. (Freitas, 2005, p. 924)

Se o compromisso assumido é com a democratização do ensino, há que se investir na construção de propostas de avaliação

que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar a escola na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o aprimoramento do trabalho escolar, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos. Também, os resultados da avaliação devem ser analisados como indicadores para análise do papel e função desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à construção de uma escola básica de qualidade, para toda a população. (Sousa, ENDIPE, 2002)

Ao tratar da avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional, Sousa (1997) já alertava sobre a tendência de “secundarizar o papel e a importância das decisões e ações de natureza política que dão suporte a determinados processos e produtos escolares, deixando de ter centralidade as condições estruturais relativas à formulação e à gestão da educação [...]” (p.281).

Instaurar uma avaliação que se realize em diferentes e complementares direções – horizontal, ascendentes, descendente, tornando realidade o princípio de gestão democrática da educação é um dos caminhos promissores para concretizar o tão propalado direito à educação. Desse modo, a atuação pedagógica e a ação educativa estatal¹¹ podem se dar em direção à inclusão escolar, caminhando-se para a superação da pedagogia da repetência e da concorrência.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M. Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

¹¹ Ver Dirce Nei de Freitas, 2007

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. V.; SILVA JUNIOR, C. (Org.) Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v.3, p.271-89.

Clarke, M.; Shore, A., Rhoades K.;Abrams, L; Miao, J. and Li, J. Perceived Effects of State-Mandated Testing Programs on Teaching and Learning: Findings from Interviews with Educators in Low-, Medium-, and High-Stakes States. National Board for Educational Testing and Public Policy, 2003, pg. 10. Disponível em: <http://www.bc.edu/research/nbetpp/statements/nbr1summary.pdf>. Acesso em 06/02/2010

ESTEBAN, Maria T. . Diferença e desigualdade: desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife : XIII ENDIPE, 2006. p. 1-10.

FREIRE, Lilian Rose da S. C. Saesp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. São Paulo, Faculdade de Educação (FE), Dissertação de Mestrado, 2008.

FREITAS, Dirce Nei de. A avaliação da educação básica no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, CEDES/Campinas, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação & Sociedade, v.26, n.92, p.911-933. Especial, CEDES/Campinas, 2005.

GATTI, Bernardete A. Avaliação e Qualidade da Educação. (acesso www.isesecure.com.br/anpae).

HEUBERT, J & HAUSER, R. High Stakes: Testing for Tracking, Promotion, and Graduation. Washington: National Academy Press, 1999, p. 35.

IPEA. Vinte anos da Constituição Federal. Políticas Sociais: acompanhamento e análise, n.17, v2, Especial, Brasília-DF, 2009.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio C. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, 1991.

MAINARDES, Jefferson. Pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

RAVELA, Pedro. Como os sistemas nacionais de avaliação educativa da América Latina apresentam seus resultados. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, Santiago do Chile, maio 2003. (Série Preal Documentos, 22).

RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência. Estudos Avançados vol. 12, nº 5, IEA/USP, 1991, pp. 7-21.

SÁ BARRETO, Elba S.; PAHIM PINTO, Regina. Avaliação da educação básica (1990-1998). Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001. (Estado do Conhecimento n. 4)

SOUSA, S. M. Z. L., OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set.2003.

SOUSA, Sandra Zákia L. Avaliação e gestão da educação básica. In. DOURADO, Luiz. Políticas e gestão da educação no Brasil: novos

marcos regulatórios?. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.; OIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP, São Paulo, julho de 2007.

SOUSA, S. M. Z. L.; FREITAS, Dirce Nei T. de. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, p. 165-186, dez. 2004.

SOUSA, S. Z.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.) Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; Brasília: MEC/Inep/Comped, out. 2004 (Relatório de pesquisa).

SOUSA, Sandra M. Zákia L.. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanildo Camilo de. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

SOUSA, Sandra M.Zákia L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D.A. (org.) Gestão democrática da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 1994.

UNESCO. Relatório de monitoramento de educação para todos. Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília : UNESCO, 2008.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre atividade dos estabelecimentos escolares. Cadernos de Pesquisa, v.35,n126,p.565-593,set./dez.2005.

WHITTY, Geoff (1998) Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. In: WARDE, M.J. (org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação.

GRATIFICAÇÃO PARA PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA DE INDICADOR

José Francisco Soares

GAME – FAE- UFMG

Zakia Ismail Hachem

Mestranda em Sociologia - UFMG

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é propor uma forma para o pagamento de uma parte variável da remuneração de todos os professores e funcionários de escolas de educação básica que contemple tanto o aprendizado dos alunos, quanto o esforço dos professores e funcionários.

Este texto não trata, portanto, de aspectos estruturais da carreira dos docentes e funcionários das escolas, nem das formas de promoção nessas carreiras ou atribuição de gratificações por titulação ou por outros critérios. Estes temas são, entretanto, importantes e devem ser tratados em outros estudos com outros conceitos orientadores. Além disso, não propõe o pagamento de gratificação, que seria atribuída apenas às escolas que atingissem uma meta pré-estabelecida. Alternativamente, visa subsidiar a construção de um sistema de remuneração variável que atinja todas as escolas, cada uma, no entanto, recebendo proporcionalmente a um indicador de seu merecimento, cuja definição é o objeto último desse estudo.

O indicador de merecimento introduzido considera primeiramente o aprendizado dos alunos das escolas, registrado nas suas proficiências obtidas em testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática. Essa opção reflete a idéia de que o aprendizado dos alunos é a principal função da escola de educação

básica. Além disso, considera o esforço necessário para a obtenção desse resultado já que as escolas trabalham com alunados de características diferentes que podem facilitar ou dificultar o trabalho da escola.

O sistema proposto tem duas hipóteses fundamentais. Primeiramente toma a escola, e não o professor, como unidade de análise, refletindo o conceito de que o trabalho pedagógico é essencialmente coletivo. Assume também, que as escolas responderão a incentivos financeiros e, assim sendo, na vigência de um sistema de remuneração variável, utilizarão mais eficientemente os recursos de que já dispõem para melhorar o aprendizado de seus alunos.

MEDIDA DE APRENDIZADO

O aprendizado dos alunos de educação básica é atualmente medido através da escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Essa escala desenvolvida pelo INEP em 1995 é hoje o padrão pelo qual o aprendizado dos alunos brasileiros de ensino fundamental é registrado. O uso desta escala por todos os sistemas de avaliação no Brasil tem permitido uma progressiva familiarização de cada escola e da sociedade brasileira com uma expressão objetiva da expectativa de aprendizagem. Cria também a possibilidade de atendimento diferenciado dos alunos de acordo com o nível de aprendizado obtido.

Conhecido o desempenho individual dos alunos, há várias formas de construir uma medida de desempenho para a escola. A forma mais freqüente consiste em usar como medida do desempenho da escola a **média do desempenho** de seus alunos. Essa opção tem uma séria limitação. Seu uso sugere à escola concentrar seus esforços nos alunos com desempenho médio e alto, exatamente os que menos precisam, mas os que produzirão aumento na média de maneira mais fácil e imediata. Naturalmente este tipo de intervenção tem efeitos sociais muito perversos, pois aumenta as diferenças

existentes entre os alunos e não atende aqueles que mais precisam da escola. Assim sendo, uma melhoria no desempenho desses alunos obtida dessa maneira não pode ser considerada do ponto de vista pedagógico como uma melhoria de toda a escola. Ou seja, tomar o desempenho da escola como a média do desempenho dos alunos não é uma forma socialmente adequada.

Outra forma consiste em considerar como medida do desempenho da escola a **porcentagem de alunos acima de um ponto**. Esta forma pode também gerar distorções. Neste caso só é de interesse da escola os alunos que estão próximos, mas um pouco abaixo do ponto de corte. Os que estão acima não interessam, pois já contribuem para a porcentagem de sucesso. Os que estão muito abaixo também não interessam, pois, com esforço pontual da escola não conseguirão melhorar seu desempenho e ultrapassar o ponto de corte.

NÍVEIS DE DESEMPENHO

Como solução para os problemas decorrentes das formas usualmente utilizadas para a construção da medida de desempenho da escola, propomos o uso do **Percentual de alunos em cada um de quatro níveis** denominados: Insuficiente, Básico, Adequado, Avançado. Estes adjetivos descritivos foram escolhidos para transmitir de imediato uma dimensão normativa em relação aos alunos situados em cada um dos níveis. Os alunos classificados no nível **Adequado** demonstram sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para alunos de seu estágio escolar e estão aptos a continuar com sucesso seus estudos nas etapas posteriores de ensino. Os alunos do nível **Avançado** dominam a competência de forma especialmente completa e sabem usá-la para a solução de problemas complexos. O nível **Básico** congrega os alunos que demonstram um domínio parcial da competência. Finalmente, os alunos do nível **Insuficiente** têm conhecimentos rudimentares da competência, completamente

inadequados para o estágio escolar em que se encontram. Por isso merecem atenção imediata da escola.

Os pontos da escala que definem o intervalo de cada nível foram escolhidos pelo uso concomitante de várias metodologias. Primeiramente, utilizaram-se os resultados dos alunos brasileiros no PISA definindo-se quanto esses alunos deveriam melhorar suas notas para que essas, no seu conjunto, fossem equivalentes à nota dos alunos de um conjunto de países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A mesma translação foi aplicada na distribuição das proficiências do SAEB, obtendo-se assim a distribuição de referência. Além disso, vale ressaltar que o valor que define o nível Adequado foi fixado no mesmo valor escolhido pelo “Movimento Todos pela Educação”. A descrição detalhada deste processo pode ser lida em Soares (2009)

Foi ainda utilizada a metodologia denominada “Standard Setting”, descrita no texto de Cizek (2006). Para isso todos os itens utilizados nos testes são colocados na mesma escala e ordenados pelo seu nível empírico de dificuldade. O catálogo dos itens ordenados é apresentado a um painel de professores que, por um processo de aproximações sucessivas e busca de consenso, escolhe os pontos de corte que definem os quatro níveis.

O INEP não tem uma recomendação oficial do desempenho desejável, embora as metas do IDEB tenham valores implícitos de desempenho. O Movimento Todos pela Educação foi pioneiro na adoção de valores que definem uma expectativa de aprendizado dos alunos. A secretaria de educação do Estado de São Paulo adotou quatro níveis na criação do IDESP. Vários outros estados usam níveis variando, entretanto, o seu número e pontos de corte.

O uso desses níveis para expressar os resultados cria uma sólida interação entre o indicador de uso mais gerencial ou administrativo e as atividades pedagógicas, principalmente aquelas associadas ao currículo. Isto porque, a concretização dos níveis exige a escolha de pontos de corte na escala original, o que só pode ser feito depois da alocação dos itens usados a pontos da escala usada. Este esforço

permite traduzir para os resultados das avaliações as expectativas de aprendizagem que estão registradas nos documentos curriculares. O resultado desse trabalho pedagógico deve ser registrado em documento a ser entregue às escolas para o seu planejamento pedagógico. O amplo uso dessa informação é essencial para que o indicador proposto tenha impacto pedagógico.

INDICADOR DE DESEMPENHO DA ESCOLA

A mera consideração dos resultados cognitivos dos alunos presentes no teste tem uma limitação importante para descrição de uma unidade escolar. Sabe-se que, embora haja vagas para todos, nem todos os alunos permanecem na escola. Muito a abandonam. No entanto, uma boa escola consegue manter a maioria de seus alunos freqüentando as aulas. Uma característica de um sistema justo de gratificação por desempenho é não oportunizar ou permitir o uso de artifícios que incentivem a desistência do aluno, como por exemplo, a recomendação para que não se apresente aos testes.

Diante disso, sugere-se criar um quinto nível, no qual são colocados os alunos que não compareceram ao teste, os quais são considerados casos de abandono e tomado como o nível mais baixo. Para operacionalizar esta consideração toma-se como referência o número de alunos matriculados em cada escola no fim do mês de março. A diferença entre esse número e o de alunos presentes no dia do teste é colocada em um nível, que recebe a denominação de Excluídos. Com essa providência será vantajoso para cada escola fazer esforços para trazer todos os seus alunos para o teste já que nessa circunstância alunos, que seriam colocados no nível mais baixo, terão notas e com isso aumentarão o valor do indicador final da escola.

Com esta opção, os dados das avaliações são reduzidos à porcentagem de alunos em cada um de cinco níveis: **Excluídos, Insuficiente, Básico, Adequado, Avançado.**

DESEMPENHO DA ESCOLA NAS DISCIPLINAS

Para produzir uma síntese do grau de domínio dos alunos de cada escola nas competências leitora e matemática, calcula-se uma média dos seguintes escores atribuídos aos níveis:

NIVEL	ESCORE
Excluídos	0
Insuficiente	2
Básico	5
Adequado	8
Avançado	10

Estes escores, embora arbitrários, foram escolhidos para captar o senso comum sobre o que cada adjetivo descritivo do nível sugere. Por exemplo, o adjetivo básico, cujo sentido aqui atribuído é algo que pode melhorar, indica o mesmo desempenho que o número 5 na escala de 0 a 10. Obviamente, outras opções podem ser consideradas.

A tabela 1 apresenta o cálculo do indicador para algumas escolas e seu entendimento é fundamental para a apreciação das outras etapas da proposta

Tabela 1: Exemplo de cálculo do indicador síntese do desempenho de cada escola

Níveis	Excluídos	Insuficiente	Básico	Adequado	Avançado	Indicador de Desempenho
Escores	0	2	5	8	10	
1	0%	23%	42%	24%	11%	4
2	5%	5%	20%	45%	25%	7
3	100%	0%	0%	0%	0%	0
4	0%	0%	0%	0%	100%	10

O indicador da escola 1 é obtido pela expressão
 $(0 \times 0 + 2 \times 23 + 5 \times 42 + 8 \times 24 + 10 \times 11) / 100 = 4$

As escolas 2, 3 e 4 são escolas fictícias. A escola 4 tem todos os seus alunos no nível avançado, algo de ocorrência possível, mas quase inexistente. Nesta situação, o seu indicador seria 10, o valor máximo. Observa-se que observar todos os alunos no nível **Avançado** não é equivalente a ter todos os alunos com a mesma proficiência. Apenas indica que todos os alunos da escola têm proficiência em valores acima daquele tomado como ponto de corte definidor do nível avançado. Analogamente, a escola 3 é a escola onde todos os alunos estão no nível **Excluído** que é, portanto a escola com pior desempenho.

Importante observar que o indicador da escola só cresce quando algum aluno muda de nível. Ou seja, um aumento no desempenho de um aluno que o mantém no mesmo nível, é considerado por esta metodologia um aumento sem impacto pedagógico.

A escola 2 pode ser tomada como uma escola de referência. Observa-se que a soma das porcentagens dos níveis Adequado e Avançado chega a 70%, exatamente o valor escolhido pelo Todos pela Educação. Assim sendo escolas com indicador de desempenho maior do que 7 são todas escolas de muito bom desempenho.

Para cada escola calcula-se o valor de seu indicador de desempenho em Leitura e Matemática e toma-se a média destes dois valores como o desempenho da escola.

O INDICADOR DE MERECEMENTO

Qualquer síntese dos resultados dos alunos, inclusive o indicador de desempenho apresentado acima, pode ser olhada sob duas dimensões. A primeira capta o patamar dos resultados dos alunos. Por exemplo, uma escola excelente é aquela que consegue manter todos os seus alunos e colocar a maioria deles nos níveis adequado e avançado. Mas a escola que em um período recente mudou o patamar de desempenho de seus alunos também produziu um resultado digno de nota. Diante disso vamos definir como indicador de resultado de uma escola a agregação da medida do patamar em que se encontra e

da melhoria observada.

RESULTADO DA ESCOLA

Como dito, um indicador de desempenho pode ser usado como indicador de qualidade de uma escola de duas maneiras: para caracterizar o patamar do indicador de desempenho e o seu progresso. Essas duas dimensões são fundamentalmente diferentes e ambas devem ser consideradas em um indicador de merecimento já que cada uma reflete uma forma pela qual a sociedade percebe a qualidade de uma escola.

O patamar da escola é definido como a média do indicador de desempenho nos últimos três anos. Essa providência impede flutuações muito grandes que são fruto, usualmente, de algo passageiro na escola.

O progresso ou melhoria da escola é também a média de duas diferenças, a primeira entre os valores do indicador de desempenho para os anos de 2009 e 2008 e a segunda entre os mesmo valores em 2008 e 2007.

Como a medida do resultado final de uma escola deve considerar, conjuntamente, o patamar e a melhoria, estas duas medidas devem ser colocadas na mesma escala e depois agregadas.

Para uma escola com nível baixo espera-se, principalmente, a melhoria de seu nível. Por outro lado, de uma escola que já tem níveis de desempenho mais alto espera-se também a manutenção do patamar em que se encontra. Ou seja, a medida de resultado de uma escola deve ser composta por uma média das medidas de patamar e melhoria. Não se pode prescindir de nenhuma dessas duas características diferentes e importantes para descrever cada escola.

Combinar essas dimensões cria, entretanto, um novo problema. Optando-se por uma combinação linear é preciso definir os pesos para cada dimensão. Aqui se optou por definir o peso 1 para a medida de melhoria para uma escola cujo patamar é igual a 2. Esta opção indica que para uma escola de patamar baixo a única coisa que interessa é a

melhoria do desempenho de seus alunos. No outro extremo, para uma escola de patamar 7 o peso da medida de melhoria é fixado em 0. Isto indica que para uma escola com desempenho tão alto deve apenas manter a situação, sem preocupação com melhoria, ainda que estas possam ocorrer. Diante disso, as escolas com níveis intermediários teriam os pesos para sua medida de Melhoria definidos pelo valor da reta que liga os pontos (2,1) e (7,0).

ESFORÇO

As condições sociais dos alunos, principalmente o capital cultural de sua família, tornam a obtenção do desempenho cognitivo mais ou menos fácil. Assim sendo é necessário considerar esta condição na produção do indicador de merecimento. Para isso, pode-se usar o indicador de nível socioeconômico do alunado de cada escola, calculado com os dados disponíveis coletados nas diferentes avaliações conforme metodologia descrita por Alves e Soares (2009). O ideal seria desenvolver um indicador que captasse melhor as condições culturais nas quais o aluno vive, a partir, por exemplo, do registro da profissão e da escolaridade dos pais dos alunos na hora da matrícula. Mas isto está além das possibilidades neste momento, devendo, no entanto ser objeto de discussões para futuras decisões sobre o conteúdo dos questionários a serem aplicados.

MERECIMENTO

Cada escola deve finalmente observar seus indicadores de resultado e de esforço. O uso apenas do primeiro indicador de nível ensejaria uma estratégia de seleção de alunos.

Para a construção do indicador final de merecimento assumiu-se que esta característica da escola deve ser diretamente proporcional ao seu resultado e a seu esforço. Isto equivale a tomar o indicador de merecimento como o produto do indicador de resultado pelo de esforço. Para uso prático o indicador de merecimento indica quantas

vezes a gratificação dos professores de uma escola serão maiores do que de outra..

EXEMPLO

A completa apreciação dos vários passos necessários para a produção do indicador de merecimento só pode ser feita pela análise de um exemplo. O quadro mostra a síntese de todos os cálculos para uma escola fictícia, mas cujo comportamento é inspirado em escolas reais.

O primeiro painel mostra como os alunos matriculados nas diferentes séries avaliadas se dividiram em cada um dos cinco níveis em que seu desempenho foi categorizado. Para cada uma das séries e para cada disciplina gerou-se um valor do indicador de desempenho que foi, posteriormente, agregado em um valor único para a escola. Os indicadores de desempenho relativo à Leitura e Matemática foram agregados em um indicador único para a escola.

O segundo painel mostra as medidas do patamar, da melhoria e do resultado de cada escola para os diferentes anos. Observe-se que o valor do patamar em cada ano é igual ao indicador de desempenho da escola naquele ano. O valor final do patamar é a média do indicador de desempenho nos três últimos anos. O mesmo raciocínio foi utilizado para se obter a medida final da melhoria da escola. Como o resultado da escola é uma combinação do patamar e a melhoria é preciso padronizar estas medidas e explicitar o peso para o cálculo do resultado da escola, informações colocadas nas duas últimas colunas desse painel.

Os gráficos do terceiro painel mostram a posição da escola no conjunto das escolas do sistema para os indicadores fundamentais: Resultado, Esforço e Merecimento.

COMENTÁRIOS FINAIS

Nenhum sistema de pagamento de gratificação será útil se não for claramente entendido pelos vários atores da cena educacional. Entre tantos, se destacam: os professores, o sindicato, a imprensa, os pais, as universidades e formadores de opinião em geral. Para isso, sugere-se que a folha síntese seja distribuída a todos estes atores em reuniões de explicação. Além disso, deveria existir em cada escola uma pessoa que pudesse explicar para seus colegas os detalhes do cálculo do indicador. Os professores de matemática ou física são candidatos naturais para esta função. Mas o indicador deve impactar principalmente o planejamento pedagógico da escola.

Os sistemas de premiação podem considerar variáveis que refletem outras dimensões da escola além dos resultados dos alunos. Há sistemas que incluem uma medida da satisfação dos pais, obtida por um survey. Também se pode considerar que uma boa escola mantém os arquivos informativos atualizados. Isto poderia ser transformado em um indicador que, eventualmente, poderia compor a medida do resultado da escola.

Uma nota de precaução. Há uma ampla literatura relatando diferentes experiências americanas no uso de incentivos, sintetizada por Springer (2009). Essa literatura trata de sistema de incentivo de docentes, não de escolas como considerado neste texto. Mas é razoável imaginar que muitas das dificuldades enfrentadas pelos sistemas de gratificação implementados com aquela orientação serão observadas em sistemas em que a unidade de análise é a escola. Isto apesar de o indicador proposto neste texto, ao incluir a dimensão do esforço exigido pela escola e considerar dados de vários anos, ter contornado as principais dificuldades relatadas por esta literatura. Ou seja, não se pode dizer com a evidência existente que a mera introdução de sistemas de gratificação produzirá impacto imediato no desempenho de alunos, que depende de uma constelação de outros fatores, todos relacionados entre si.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Publica**. Campinas, v. 15, n. 1, Junho 2009.

CIZEK, Gregory J. Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SOARES, José Francisco. Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP): bases metodológicas. (Aceito para publicação na Revista São Paulo em Perspectiva), 2009.

SPRINGER, Mathew G. (Editor) Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education. Washington: Brookings Institution Press, 2009.

O APRENDIZADO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DA PESQUISA GERES

Nigel Brooke

GAME / FAE / UFMG

Andréa Aguiar

OSFE / FAE / UFMG

INTRODUÇÃO

O nome do simpósio é um convite à discussão sobre a contribuição da avaliação para a formulação e correção de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, nos leva a fazer a seguinte indagação a respeito do significado literal dos termos empregados: Em que medida os sistemas de avaliação de fato indicam alguma coisa sobre a qualidade do ensino ministrado? Mais especificamente, até onde o desempenho dos alunos, tal como medido pelos instrumentos da avaliação educacional, é reflexo da competência e empenho dos seus professores? Os sistemas de avaliação podem nos dizer alguma coisa a respeito do trabalho do professor?

O avanço dos sistemas de responsabilização (*accountability*) e a incorporação dos resultados da escola nas fórmulas para a concessão de bônus salariais ou outras modalidades de premiação parecem reforçar a idéia de uma conexão direta entre o desempenho escolar e o desempenho do professor. O uso de variantes dessa fórmula em países como Estados Unidos e Chile, e em um número crescente de estados e municípios brasileiros, demonstra certa confiança na capacidade dos instrumentos de avaliação, tanto para captar o rendimento dos alunos, quanto para atribuir aos professores a responsabilidade pela aprendizagem medida (BROOKE, 2008).

No entanto, por mais que se valorize a importância de avaliar e de instituir medidas de responsabilização, é importante compreender

de modo mais aprofundado a suposta conexão entre o desempenho dos alunos e a atuação do professor. Em primeiro lugar, sabemos que o desempenho do aluno é também fruto de fatores que não estão sob o controle do professor ou da escola (MOSTELLER e MOYNIHAN, 1972). Afinal, o achado mais consistente da Sociologia da Educação foi ter revelado e comprovado a importância da variável origem social - ou nível socioeconômico - no desempenho escolar, numa relação que chega a explicar 80% da variação desse desempenho medido por testes. Sendo assim, por mais que os professores se esforcem, será sempre restrita sua capacidade de influenciar a trajetória dos alunos. De modo geral, mesmo que existam exceções, o nível de desempenho alcançado pelos estudantes reflete o ponto de partida de sua origem social e cultural e só em segundo lugar a influência dos fatores intra-escolares, entre eles, a contribuição dos seus professores.

É bom lembrar, contudo, que o rendimento detectado pelos testes surge associado não só ao nível socioeconômico dos alunos, mas também ao volume de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos anteriores de sua experiência escolar. Para enfatizar essa questão, alguns autores distinguem o 'rendimento' do estudante - aquele medido em determinado momento da carreira escolar - da 'aprendizagem', que seria o conjunto de conhecimentos e habilidades acumulados desde o início do processo de escolarização (BONAMINO, BESSA e FRANCO, 2004). Desse modo fica evidenciado que o rendimento alcançado por um aluno que já passou alguns anos dentro do sistema escolar não é fruto somente do contato com seu professor atual. Nesse sentido, avaliar o desempenho do professor em um dado momento com base na aprendizagem acumulada por seu aluno pressupõe um nível de intervenção irreal. Isso porque o professor tanto pode ter se esforçado pouco e alcançado resultados espetaculares, como pode ter se esforçado muito com alunos cuja aprendizagem teria sido, no entanto, comprometida em anos anteriores.

Como separar as coisas? Como efetivamente associar o rendimento do estudante aos esforços de seu professor e ao contexto em que o desempenho está sendo medido? Ou, dito de outra forma,

como tornar a medição da aprendizagem uma ferramenta útil no diagnóstico das dificuldades do professor e uma indicação fidedigna da sua contribuição ao progresso dos seus alunos?

As respostas a essas indagações requerem uma clareza maior sobre quais dimensões da atuação do professor fazem alguma diferença, além de um processo de medidas – e não uma só - da aprendizagem dos alunos. Daí a relevância da metodologia longitudinal para a observação tanto da prática do professor quanto do desempenho dos alunos ao longo do tempo. Isso porque, com medidas de aprendizagem aplicadas em momentos ou anos distintos, fica possível controlar as variáveis relativas à influência dos antecedentes socioeconômicos e educacionais dos alunos, de modo a extrair conclusões sobre os processos internos das escolas e sobre a qualidade do ensino oferecido. Assim, pode-se trabalhar não com o nível absoluto de proficiência alcançado pelo aluno, mas com a medida de seu avanço ou da aprendizagem nova adquirida em cada período e, a partir dela, calcular o valor agregado pela escola ou pelo próprio professor.

A PESQUISA GERES.

Esta longa introdução foi para chegar a um exemplo de pesquisa que segue uma metodologia longitudinal do tipo citado e à sua utilização para detectar possíveis problemas com o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo não sendo objetivo da pesquisa GERES (<http://www.geres.ufmg.br/>) avaliar professores, nem tampouco contribuir para programas de bonificação, os resultados produzidos permitem identificar alguns problemas, bem como diferenças importantes entre as escolas, no caso específico do ensino da Matemática nos níveis tratados. Mas antes de entrar nesses detalhes, precisamos fazer uma breve descrição da pesquisa como um todo.

A pesquisa GERES adotou um desenho longitudinal de painel: o mesmo conjunto de escolas e estudantes foi observado ao longo de

quatro anos. A amostra foi composta por alunos de 300 escolas dos municípios de Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Campinas (SP), que no início de 2005 estavam matriculados na 1ª série do ensino fundamental (ou seu equivalente, quando a organização do ensino era em ciclos, ou na 2ª série se os alunos não tiveram pré-escola nem classe de alfabetização). A primeira aplicação (onda) de medidas de aprendizagem foi realizada em março desse mesmo ano, para gerar uma linha de base para os alunos, e a segunda ocorreu em novembro. As seguintes ondas de aplicação de instrumentos aconteceram ao final dos anos de 2006, 2007 e 2008, viabilizando o acompanhamento da amostra ao longo de quatro anos letivos. O estudo buscou fazer a distinção entre 'valor agregado pela escola' e o efeito da 'seleção' devido à eventual reprovação de alunos de desempenho menor. Em termos práticos, isso significou que aqueles que não foram aprovados continuaram sendo observados desde que permanecessem retidos na mesma escola ou se transferissem para outra escola da amostra.

Cada uma das cidades foi considerada como um estrato e, dentro de cada cidade, foi selecionada uma amostra probabilística complexa de escolas, turmas e alunos a partir do cadastro do Censo Escolar de 2003, excluídas as escolas que não possuíam 10 alunos ou mais matriculados na 1ª série do ensino fundamental. A tabela a seguir indica o tamanho da amostra em cada cidade.

(Tabela 1)

Testes adequados aos anos iniciais do ensino fundamental foram elaborados por especialistas de três das seis universidades participantes da pesquisa, a UFMG, a PUC-Rio e a UFJF, com base em matrizes de habilidades de Leitura e Matemática. (As outras universidades participantes foram Unicamp, UEMS e UFBA). As questões foram previamente testadas em escolas públicas e privadas das cidades de Juiz de Fora e Rio de Janeiro. Em cada onda, todos os alunos presentes foram submetidos a testes de Leitura e de Matemática,

elaborados em duas versões, uma mais fácil e outra mais difícil. As diferentes versões possuíam, no entanto, itens comuns, de modo a viabilizar escores equalizados a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Além dos testes, foram aplicados questionários contextuais aos diretores, professores e famílias, para levantar informações a respeito da escola e sua organização, da prática pedagógica dos professores e o nível socioeconômico dos alunos. Estas informações farão parte da análise estatística dos fatores relevantes na explicação das diferenças entre alunos e escolas.

Na primeira onda, a definição da versão do teste a ser respondido pelos alunos foi feita a partir de informações prévias sobre as escolas em que estudavam. A partir da segunda onda esta definição foi baseada nos resultados das ondas anteriores. Na quarta e quinta ondas os testes incorporaram questões do SAEB, tanto de Leitura quanto de Matemática. A inclusão desses itens permite a equalização dos resultados dos alunos GERES com a população brasileira testada pelo SAEB. A figura a seguir mostra o cronograma da pesquisa e a aplicação tanto dos testes quanto dos instrumentos (questionários) contextuais.

(Figura 1)

Em consonância com as matrizes de Leitura e Matemática foram desenvolvidas duas escalas para descrever o desempenho dos alunos, em termos das habilidades em fase de consolidação e as habilidades já consolidadas. Estas escalas são indispensáveis para a comunicação dos resultados às escolas e a interpretação pedagógica do desempenho das turmas. Os cálculos das proficiências em todas as ondas foram feitos pela mesma equipe, a partir de uma mesma metodologia, o que garante a confiabilidade dos resultados cognitivos obtidos.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa são preliminares e não temos ainda os produtos do modelo de regressão hierárquica que permitirão identificar as características, atividades e métodos dos professores que mais se associam ao progresso na aprendizagem dos alunos. Essa análise será produzida nos próximos meses.

Por enquanto, temos os dados que identificam o nível de proficiência média alcançada pelos alunos das diferentes cidades e redes de ensino das escolas GERES. Como esses resultados ainda não foram ajustados mediante a atribuição de pesos, para que a amostra de alunos e escolas se torne representativa do universo de escolas e alunos das cinco cidades, nossas conclusões se limitam, pelo momento, ao universo da pesquisa GERES. A Tabela 2 mostra o avanço da aprendizagem em Leitura e Matemática a partir da 1ª série para os alunos que participaram de todas as cinco ondas da pesquisa.

(Tabela 2)

O Gráfico 1 mostra os resultados para as atividades de Leitura. A trajetória ascendente das curvas revela o crescimento da aprendizagem dos alunos ao longo das cinco ondas da pesquisa para cada um dos estratos (redes de ensino), de acordo com a escala GERES de proficiência. Para facilitar a compreensão desta escala, ela foi dividida em seis faixas ou níveis de proficiência, correspondentes a seis etapas da alfabetização.

(Gráfico 1)

A interpretação de cada nível será discutida mais detalhadamente numa próxima seção. Por ora, será suficiente apresentar a caracterização dos seis níveis, conforme a Tabela 3.

(Tabela 3)

A seguir, o Gráfico 2 refere-se ao desempenho dos alunos nas atividades de Matemática e mostra a evolução da aprendizagem segundo a escala de proficiência desenvolvida pela pesquisa para essa área.

(Gráfico 2)

Os dois gráficos revelam, antes de tudo, que os alunos da escola pública iniciam sua trajetória em patamares inferiores àqueles dos alunos da rede privada, fato que se deve à diferença de origem social desses dois grupos. Mas, diferentemente do Gráfico 1, o Gráfico 2 evidencia que, contrariamente ao que ocorreu ao longo do primeiro ano, intervalo no qual o desnível entre a escola pública e privada se mantém constante, a diferença nos resultados aumenta consideravelmente na 2ª série. Ao longo desse ano os alunos das escolas públicas perdem terreno a ponto de ficar, em média, mais de 67 pontos atrás daqueles da rede privada. Assim, para alunos das escolas públicas, a 2ª série se constitui num período de baixa evolução na aprendizagem de Matemática pela pouca aquisição de novas habilidades. As curvas sugerem, portanto, um fenômeno de “desaceleração” na aprendizagem de Matemática no caso desses estudantes.

Em termos mais concretos, essa desaceleração significa que, enquanto os alunos da escola privada atingem uma média de proficiência entre 210 e 220 pontos, a média daqueles da rede pública fica em torno de 150 pontos ao final da 2ª série, o que equivale à fase inicial de aprendizagem das habilidades do nível 3, conforme descrição na Tabela 4. Se o ritmo de aprendizagem dos alunos públicos continuasse igual ao invés de desacelerar, o resultado médio chegaria a entre 160 e 170 pontos, e se aproximaria do final do nível 3.

(Tabela 4)

É só a partir do 3ª série que a curva de crescimento da

proficiência dos alunos da rede pública retoma uma direção ascendente, o que significa que eles passam a adquirir conhecimentos matemáticos novos. Contudo, é possível verificar, quando se compara os valores da proficiência de alunos das redes pública e privada, que tais conhecimentos são os mesmos adquiridos por aqueles da escola privada quando ainda estavam, no entanto, na 2ª série. Em outras palavras, é ao longo da 3ª série que os alunos da rede pública vão adquirir habilidades já dominadas por aqueles da escola privada no intervalo entre a 1ª e a metade da 2ª série do ensino fundamental. A partir de então essa defasagem se mantém, o que pode ser verificado na comparação dos níveis de proficiência de ambas as redes ao longo da 4ª série. Ao longo da 4ª série, a proficiência dos alunos da rede pública registra valores já atingidos por aqueles da rede privada quando esses estavam entre a metade da 2ª série e a metade da terceira. Assim, mesmo com a retomada crescente da curva de evolução da aprendizagem na 3ª série, a distância então construída no intervalo anterior vai permanecer relativamente estável, indicando que o tempo perdido não é recuperado nos anos subseqüentes.

A diferença entre as médias das escolas municipais e estaduais, sempre a favor das estaduais, poderia encobrir variações entre as diferentes cidades da amostra, o que de fato não ocorre. Nos gráficos a seguir verifica-se que o fenômeno da desaceleração se repete com o mesmo padrão em Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador. Nesta última cidade, a pesquisa mostra uma diferença menor entre as médias das escolas públicas e privadas, mas a trajetória sempre ascendente da aprendizagem dos alunos da rede privada repete os resultados das outras cidades.

(Gráficos 3 a 7)

É interessante notar que dados do SAEB 1993 sugerem que o fenômeno observado talvez não seja recente. Naquele ano, em que foram testados estudantes da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, ficou evidenciada uma queda vertiginosa na proporção

de acertos dos alunos no intervalo entre 1ª e 3ª séries. Enquanto os alunos que alcançavam 50% ou mais de acertos eram 67,7% do total de estudantes da 1ª série, essa proporção caía para 17,9% no caso da 3ª série (Brasil, 1995). Assim, a expectativa dos responsáveis pela formulação da matriz de referência dos testes de Matemática, de um crescimento no nível de proficiência dos alunos ao longo das séries, de modo a manter estável a proporção de acertos mesmo com o gradual aumento na abrangência e dificuldade dos testes, não se realizou. No intervalo seguinte, entre a 3ª e 5ª séries, a queda registrada foi ainda maior, e a proporção de alunos com 50% de acertos ficou em 3,1%.

Nas edições posteriores do SAEB as séries testadas mudaram para a 4ª e 8ª, e o problema levantado, de uma queda na aprendizagem registrada entre a 2ª e 3ª séries, passou a ser interpretado como um problema mais geral dos quatro anos iniciais do ensino fundamental.

HIPÓTESES DE EXPLICAÇÃO PARA O FENÔMENO OBSERVADO

a. Uma primeira hipótese para explicar o fenômeno da desaceleração da aprendizagem detectado ao final da 3ª onda estaria relacionada à formação e atuação dos professores das séries iniciais. Pesquisas sobre esse tema deixam transparecer a interpretação consensual de que o professor polivalente teria pouco domínio e segurança diante dos conteúdos da Matemática que ele deve ensinar nas primeiras séries do ensino fundamental (CURI, 2004; VASCONCELLOS E BITTAR, 2007). Uma lacuna que seria construída e reforçada pelos modelos mais recentes dos cursos de formação, cujas disciplinas seriam insuficientes para suprir as necessidades reais dos alunos em Matemática (NACARATO, 2000; CURI, 2006). Assim, os estudantes de Pedagogia, futuros professores das séries iniciais, tornariam-se, muitas vezes, professores generalistas despreparados, sem a capacitação profissional necessária por não dominarem os conteúdos essenciais, por insegurança e por não relacionarem os conteúdos matemáticos com a realidade (CURI e PIRES, 2004). Como consequência, os docentes desenvolveriam uma atitude negativa em

relação à matéria, influenciando a formação inicial dos seus alunos nesse conteúdo.

Essa hipótese não esclarece, no entanto, as razões pelas quais esses limites estariam refletidos apenas nos resultados de alunos das escolas públicas. Uma possibilidade para tal diferença seria um maior controle, exercido pela rede privada, sobre a atuação e os resultados alcançados na prática por seus docentes. Também não explica porque os professores polivalentes da 1ª e 3ª séries não parecem ter o mesmo problema.

b. Uma segunda hipótese teria relação com o conteúdo de Matemática previsto para ser ensinado na 2ª série e avaliado nos testes tanto do GERES, como do SAEB. No caso dos testes do SAEB de 1993, o conteúdo abordado foi resultante de um estudo que mapeou as propostas curriculares de todas as unidades da federação, tendo concluído por uma convergência entre as propostas dos estados, que se concentrariam nos grandes temas de números, medidas e geometria (ORTIGÃO, 2000). A aplicação dos testes revelou, contudo, uma distância significativa entre o currículo que os estados atestavam ensinar e aquele de fato cumprido pelas escolas. Os alunos da 3ª série tinham aprendido muito pouco do que se esperava deles ao longo da 2ª e 3ª séries. Dados mais recentes do SAEB seguem registrando a persistência desse problema (ver Gráfico 8), ou seja, o que Franco (2004) chamou de “deterioração da qualidade da educação brasileira” que estaria ocorrendo nas séries iniciais.

(Gráfico 8)

Os resultados do estudo GERES contribuem para melhor localizar, em meio aos anos iniciais do ensino fundamental, um intervalo mais preciso no qual a queda no desempenho se verifica: ao longo da 2ª série. No que diz respeito ao conteúdo matemático, essa seria a etapa de desenvolvimento de um processo cognitivo mais amplo, em que ocorre a transição do “raciocínio aditivo”, mais simples, para o “raciocínio multiplicativo”, mais complexo. Esse tipo de avanço

das estruturas cognitivas associadas às operações básicas com os números é tido como crucial para a aprendizagem dessa disciplina, na medida em que prepararia para o domínio de conceitos fundamentais ligados à proporcionalidade, ao reconhecimento da necessidade de relativizar, para o domínio dos conceitos relacionados com as frações e, futuramente, com os números racionais (NUNES e BRYANT, 1997; HELIODORO, 2004). Trabalhos que investigam os erros dos alunos nas operações de divisão, por exemplo, enfatizam a recorrente execução mecânica do algoritmo, na maior parte das vezes, dissociada de uma compreensão efetiva do sentido dessas operações (BARRETO e GAUTHIER, 2009).

Mais uma vez, porém, a hipótese não esclareceria as razões pelas quais esses problemas estariam refletidos apenas nos resultados de alunos das escolas públicas, ficando essa alternativa igualmente atrelada à suposição de um maior controle, exercido pela rede privada, sobre a atuação e os resultados alcançados pelo trabalho de seus docentes.

c. É também por essa razão que atribuímos atenção especial a uma terceira hipótese: aquela menos voltada para um problema específico de formação do professor e mais ligada ao contexto de seu trabalho como alfabetizador. Essa alternativa situaria o fenômeno detectado como resultante essencialmente do grau de preocupação do professor das séries iniciais com a alfabetização dos seus alunos. Isso significa que a baixa evolução dos alunos em Matemática, no caso das escolas públicas, seria conseqüência, não da falta de competência ou formação do professor, mas da pouca prioridade dada a esse conhecimento devido à ênfase e concentração nos trabalhos voltados para o aprendizado da Leitura e Escrita. Assim, por uma atenção voltada quase que exclusivamente para o cumprimento das metas da alfabetização, no que diz respeito aos conhecimentos relativos à Leitura e Escrita, o professor acabaria por deixar em segundo plano o trabalho com os conhecimentos matemáticos próprios da 2ª série, que seria, de certo modo, adiado para o ano seguinte.

Uma das evidências para esta hipótese fica revelada nos

resultados dos testes realizados nas escolas públicas ao final da 1ª série: muitos dos alunos das escolas municipais e estaduais ainda estavam no nível 1 da escala GERES, com médias em torno de 121 pontos, o que significava que a sua alfabetização ainda estava longe de estar completa (ver Tabela 3). Nesse nível, os alunos já reconhecem as letras do alfabeto, mas ainda não têm habilidades estáveis de codificação e decodificação. Não são capazes de recuperar informação explícita localizada no final de pequenos textos e não conseguem inferir o sentido de palavras a partir do contexto. Apesar de estarem em fase de consolidação das habilidades de decifração, as crianças no nível 1 ainda não são capazes de compreender palavras e sentenças envolvendo padrões silábicos e sintáticos complexos; sua familiaridade com diferentes gêneros textuais ainda é restrita; e não conseguem retirar informações explícitas de textos como bilhetes, cartazes e receitas.

Por outro lado, a maioria dos alunos das escolas privadas demonstram o domínio das habilidades correspondentes aos níveis 1 e 2 e, em média, já começam a consolidar as habilidades do nível 3. Isto significa que os professores das escolas privadas não sofrem constrangimento para a apresentação de novos materiais e atividades na 2ª série e que podem atacar os processos de aprendizagem tanto de Matemática quanto de Leitura sem se preocupar com a falta de habilidades básicas da suas turmas.

Assim, diante de alunos que, em sua maior parte, não dominam ainda as habilidades de leitura iniciais do nível 1, o professor da escola pública se sentiria pressionado a concentrar seus esforços de modo a garantir o avanço daqueles ainda não alfabetizados ao longo da 2ª série. A repetição das atividades do primeiro ano, voltadas para o domínio efetivo da leitura e da escrita acarretaria, então, em sua menor atenção ao trabalho com os conhecimentos matemáticos próprios dessa fase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, nossa intenção inicial foi trazer contribuições para o debate acerca da importância e do papel da avaliação para os processos de formulação e correção das políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Tendo apresentado resultados parciais da pesquisa GERES relativos ao desempenho em Matemática dos alunos das escolas públicas e privadas ao longo das séries iniciais, acreditamos ter levantado não só hipóteses, mas questões que só puderam ser formuladas a partir da articulação entre intervenções de avaliação em grande escala e a realidade cotidiana das escolas abordadas no estudo. Nesse sentido, este trabalho, ainda que limitado à discussão de resultados parciais, se constitui, por si só, numa evidência da importância da avaliação externa como produtora de subsídios valiosos para a identificação e futura exploração dos problemas relacionados ao ensino em suas diversas etapas. Nossos próximos passos, ainda no trabalho com estes mesmos resultados, são o planejamento e execução de uma pesquisa focalizada na sala de aula com componente qualitativa que possa complementar e refinar a análise do fenômeno detectado. Mas, além disso, aos resultados da pesquisa GERES aqui discutidos vão se somar informações sobre a atuação dos professores, suas preferências didáticas, uso de material, organização da turma, métodos de avaliação, etc, enfim, um conjunto de dados que, analisados, certamente vão contribuir para o avanço e ampliação da produção da pesquisa na área.

Agradecemos ao professor Plínio Cavalcanti Moreira (DMAT-UFMG) a atenção e sugestões que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M. C. ; GAUTHIER, D. (2009) L'enseignement et l'apprentissage de la division au primaire: des pratiques adéquates ? Disponível em

http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip/article.php3?id_article=72 . Acessado em fevereiro de 2010.

BONAMINO, A.C.; BESSA, N.; FRANCO, C. (2004) Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão. Edições Loyola, São Paulo.

BROOKE, N. (2008) Responsabilização Educacional no Brasil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (Online) 1 (1), 2008, pp. 93-109. Disponível em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>. Acesso em 18/02/2010

CURI, Edda (2004). Formação de professores polivalentes: uma análise dos conhecimentos para ensinar matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Tese de Doutorado. PUC/SP. São Paulo.

CURI, Edda (2006) A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Publicação Eletrônica pela OEI, v. 37/4, p. 01-09. Disponível no endereço <http://www.rieoei.org/1117.htm> . Acessado em janeiro de 2010.

CURI, Edda; PIRES, Célia M. C. (2004). A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais. Anais do VIII ENEM – Encontro Nacional de educação Matemática, Recife.

FRANCO, C. (2004) Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 25, p. 30-38.

HELIODORO, Yara M. L. (2004) Os sentidos do raciocínio multiplicativo e suas implicações para a docência nas séries iniciais. Anais do VIII ENEM – Minicurso, GT 1 - Educação Matemática nas Séries Iniciais. Recife, julho de 2004. Disponível no endereço <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/01/MC01055380434.pdf>, acessado em janeiro de 2010.

MOSTELLER, F; MOYNIHAN, D.P (1972) On Equality of Educational Opportunity. New York. Vintage Books. 1972.

NACARATO, Adair M. (2000) Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: Currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando Geometria. 2000. 330f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

NUNES, T.; BRYANT, P.(1997) Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas

ORTIGÃO, Maria I. R. (2000) O Saeb e a matriz curricular de referência em matemática. 23ª reunião da ANPED. Caxambu, setembro de 2000. Disponível no endereço http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/saeb.pdf. Acessado em janeiro de 2010.

VASCONCELLOS. Mônica; BITTAR, Marilena. (2007) A formação dos professores que ensinam matemática na educação infantil e nos anos iniciais:

um estudo sobre a produção dos eventos realizados no ano 2006. IX ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática. Belo Horizonte, julho de 2007. Disponível no endereço http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Html/comunicacaoCientifica.html . Acessado em janeiro de 2010.

TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS

Tabela 1. Número de escolas, turmas e alunos GERES cadastrados em 2005. Distribuição por Município, Estrato e Série.

Município	Estrato	Nº. de escolas	Série	Nº. de turmas	Nº. de alunos
Belo Horizonte	Especial	1	1	3	88
	Estadual	20	1	63	1522
	Municipal	20	1	88	1840
	Privada	19	1	32	640
	Subtotal	60	1	186	4349
Campinas	Estadual	15	1	56	1453
		5	2	18	495
	Municipal	19	1	68	1553
		2	2	5	126
	Privada	20	1	42	771
	Subtotal	61	1 e 2	189	4754
Campo Grande	Estadual	19	1	38	734
	Municipal	20	1	97	2168
	Privada	20	1	27	318
	Subtotal	59	1	162	3447
Rio de Janeiro	Especial	8	1	31	727
	Municipal	30	1	90	2272
	Privada	30	1	55	973
	Subtotal	68	1	176	4255
Salvador	Estadual	1*	1	1	10
		11	2	24	560
	Municipal	1	1	2	38
		25	2	110	2241
	Privada	16	1	26	397
		2	2	4	98
Subtotal	55	1 e 2	167	3914	
Geral	TOTAL	303**	1 e 2	880	20719

*Esta escola também possui a 2ª série, por isso deve ser desconsiderada na soma do total e subtotal.

**Ao final das cinco ondas o número de escolas participantes da pesquisa ampliou-se para 312.

Figura 1. Cronograma da Pesquisa GERES.

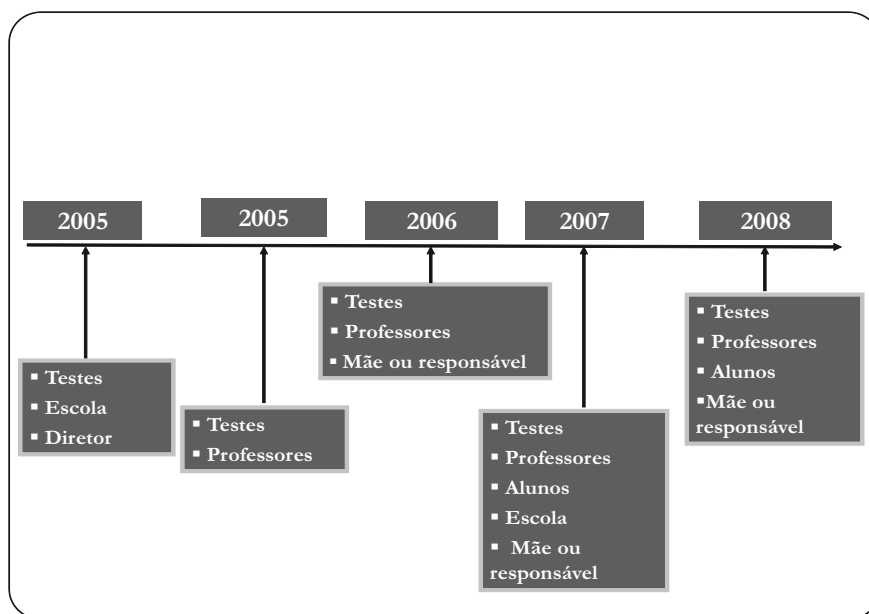


Tabela 2. Proficiência média em Leitura e Matemática dos alunos que participaram das cinco ondas de testes, por Estrato (Rede) e Onda. Projeto Geres.

Disciplina	Estrato (Rede)	Onda 1 (Entrada 1ª série)	Onda 2 (Final 1ª série)	Onda 3 (Final 2ª série)	Onda 4 (Final 3ª série)	Onda 5 (Final 4ª série)
Leitura	Especial	140,2	152,9	171,9	182,5	190,8
	Privada	133,1	149,2	167,1	179,7	188,9
	Estadual	98,6	120,9	138,6	154,6	167,5
	Municipal	103,1	121,7	136,6	151,8	163,5
Matemática	Especial	143,1	171,3	221,0	265,0	307,6
	Privada	134,0	166,1	212,8	256,3	303,6
	Estadual	99,5	130,0	151,4	195,5	244,5
	Municipal	103,3	131,1	146,9	187,3	228,8

Gráfico 1. Proficiência na escala Geres de **Leitura** dos alunos participantes das 5 ondas. Por estrato.

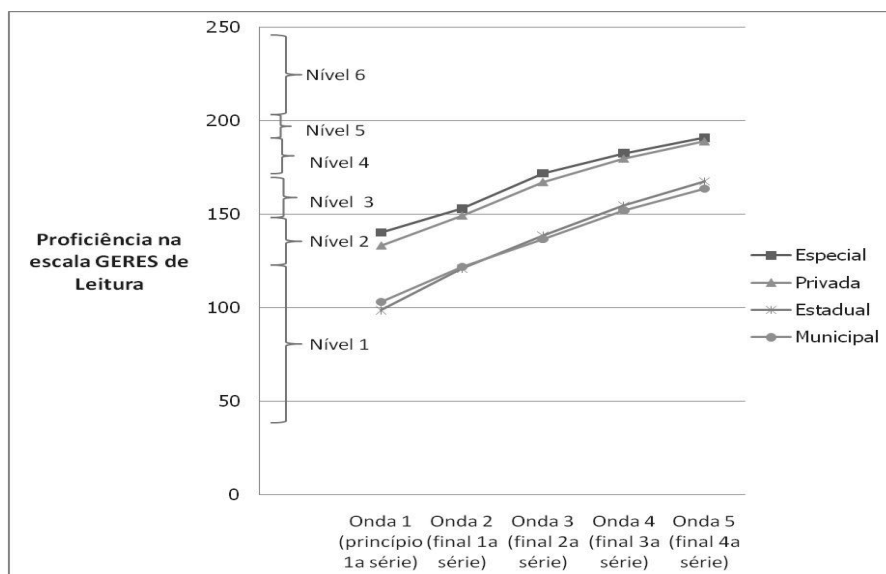


Tabela 3. Interpretação da Escala GERES de **Leitura**.

Nível	Faixa	Interpretação
1	< 129	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecem as letras do alfabeto e, também, a direção da escrita. São capazes de ler frases tanto com estrutura canônica (sujeito + verbo + objeto) quanto frases que fogem a esse padrão, associando-as a uma imagem. Localizam uma informação em um rótulo. Estas são consideradas habilidades básicas e sua consolidação é fundamental para que os alunos progridam em seu desenvolvimento como leitores, visto que colocam-se como condições essenciais para que leiam com compreensão e de forma autônoma.
2	>= 129 <143	<ul style="list-style-type: none"> Demonstram reconhecer sílabas de uma palavra. Localizam informações em um texto curto (com até 10 linhas) com poucas informações e linguagem familiar e em um texto de extensão mediana (com até 15 linhas). Identificam o assunto, indicado pelo título, de um texto informativo simples e, também, de uma reportagem, a partir das pistas verbais e não-verbais da capa de uma revista. Inferem uma informação em uma tirinha e identificam a finalidade de um bilhete.

3	<p>>= 143 <166</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizam informação em textos de gêneros mais variados (conto de extensão mediana, textos informativos curtos e de extensão mediana e mapas de tempo). • Identificam o assunto indicado pelo título de texto informativo curto e de um folheto de divulgação de uma campanha, por meio da associação da linguagem verbal e não-verbal. • Inferem uma informação, em texto de gênero menos familiar, apoiando em pistas não-verbais, e, também o sentido de uma palavra em um poema com linguagem simples. • Estabelecem relações lógico-discursivas entre partes de um texto por meio de formas verbais, identificando um referente distante, bem como relação de causa-consequência, sem marcação explícita, em um conto com temática familiar.
4	<p>>= 166 <182</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliam as habilidades relacionadas à realização de inferência • Reconhecem, em uma tirinha, efeitos de humor, o efeito de sentido do uso de reticências e de uma onomatopéia. • Identificam a finalidade de texto de gênero pouco familiar, uma ficha de identificação de espécie da fauna. • Estabelecem relações entre textos de mesmo gênero, reconhecendo diferenças quanto à informação. Estabelecem relações entre partes de um texto por meio de substituição lexical e de causa-consequência, em um poema curto e em texto de extensão mediana. • Identificam interlocutores em uma fábula e as marcas explícitas que os evidenciam, em um discurso.
5	<p>>= 182 <201</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferem informação em texto com linguagem mista, em conto de extensão mediana (até 15 linhas) com linguagem simples e em texto informativo curto, que utiliza elementos gráficos (código de barras), além de reconhecerem o efeito de humor em uma anedota. • Estabelecem relações lógico-discursivas de tempo, em um poema, marcada por uma locução adverbial e de causa-consequência em uma lenda. • Reconhecem a opinião de um personagem, presente em discurso direto, e do narrador. Identificam, ainda, a ordem em que os fatos ocorrem em uma narrativa literária, a caracterização de uma personagem, os interlocutores, por meio das marcas explícitas que os identificam, bem como o narrador de um conto mais extenso (até 30 linhas).
6	<p>>=201</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizam informações em texto informativo curto com vocabulário mais sofisticado e em texto expositivo-argumentativo. • Identificam assunto de um texto informativo e de uma letra de música. • Inferem, em um poema, o sentido de uma palavra, bem como reconhecem marcas de ironia em texto com linguagem simples e temática familiar e efeito de sentido do emprego de um diminutivo. • Estabelecem relações lógico-discursivas de causa-consequência em texto informativo com vocabulário mais sofisticado e em um conto. São capazes, também, reconhecer o ponto de vista do enunciador por meio do emprego de um adjetivo.

Gráfico 2. Proficiência na escala Geres de Matemática dos alunos participantes das 5 ondas, por estrato.

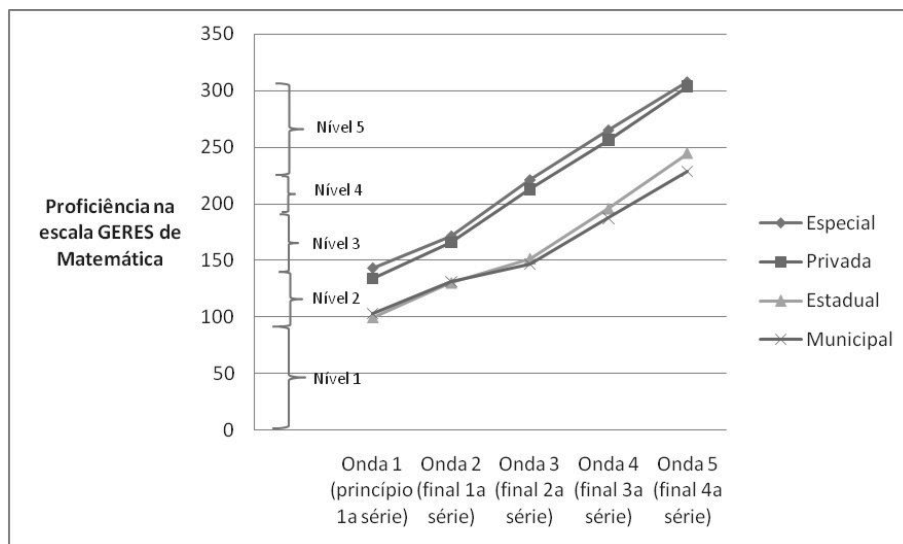


Tabela 4. Interpretação da Escala GERES de Matemática.

Nível	Faixa	Interpretação
1	< 89	<ul style="list-style-type: none"> • Comparam pequenas quantidades com o uso de recursos gráficos, destacando o que possui a maior quantidade e ainda a altura de objetos, indicando o mais baixo e o mais alto. • Identificam o símbolo numérico (números com 2 algarismos) e comparam números naturais de dois algarismos, com e sem apoio gráfico. • Realizam a contagem seletiva, conseguindo associar quantidades aos números. • Coordenam as ações de contar e de juntar quantidades para resolver situações-problema simples para determinar o total até 20. • Resolvem problemas envolvendo as ideias de contar e de retirar uma quantidade de outra (minuendo até 10), a partir de apoio gráfico.
2	>= 89 <139	<ul style="list-style-type: none"> • Localizam um objeto entre dois outros, indicam seus tamanhos, apontando qual deles é o menor, o maior ou o médio. • Identificam a ordem crescente de grupos de objetos dispostos aleatoriamente. • Agrupam pequenas quantidades em unidades e dezenas com apoio gráfico ou utilizando o sistema monetário brasileiro. • Resolvem problemas de adição (ação de juntar) e subtração (ação retirar e completar), sem apoio gráfico. • Identificam a operação de subtração como a solução de uma dada situação, além de ler e interpretar informação em quadros ou tabelas simples.

3	≥ 139 < 186	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciam uma maior expansão do campo numérico que atinge o grupo de números representados por três e quatro algarismos. • Identificam esses números associando a escrita por extenso ao símbolo numérico • Identificam o antecessor de um número e realizam a sua decomposição. • Resolvem problemas mais complexos envolvendo a subtração com ideia de complementação, comparação e equalização, de multiplicação envolvendo o princípio multiplicativo e de divisão com significado de repartir que se encontram em processo mais avançado de construção e são resolvidas quando inseridas em contextos, o que indica que a criança tem compreensão da ação operatória
4	≥ 186 < 222	<ul style="list-style-type: none"> • Resolvem problemas envolvendo a composição e a decomposição de valores monetários, habilidade essa decorrente de outras sedimentadas anteriormente. • Comparam unidades de medidas aplicadas a grandezas mensuráveis presentes no contexto diário, tais como massa, capacidade e medidas de tempo em situações-problemas envolvendo mês e ano. • Compreendem o Sistema de Numeração Decimal e o significado das operações fundamentais na resolução de problemas. • Resolvem problemas que envolvem subtração de números naturais com estado inicial desconhecido, bem como problemas envolvendo multiplicação de números naturais e divisão exata de um número natural por outro de dois algarismos, com resto.
5	≥ 222	<ul style="list-style-type: none"> • Progressão na habilidade de resolver problemas numéricos envolvendo os diferentes significados das operações, como de equalização com a mudança de uma quantidade, de comparar, na subtração de racionais na forma decimal, de proporcionalidade, assim como os que envolvem a configuração retangular da multiplicação • Habilidades, como a resolução de problemas que envolvem as operações fundamentais, ampliam-se e caminham para a consolidação. • Resolvem problemas que inserem ações operatórias com números naturais, racionais, sob a forma de decimal e de porcentagem, medidas de comprimento, massa e capacidade e suas aplicações, como o cálculo do perímetro e da área, e ainda as medidas de tempo e de valor.

Gráficos 3 a 7. Média em Matemática dos alunos participantes das 5 ondas, por estrato e cidade.

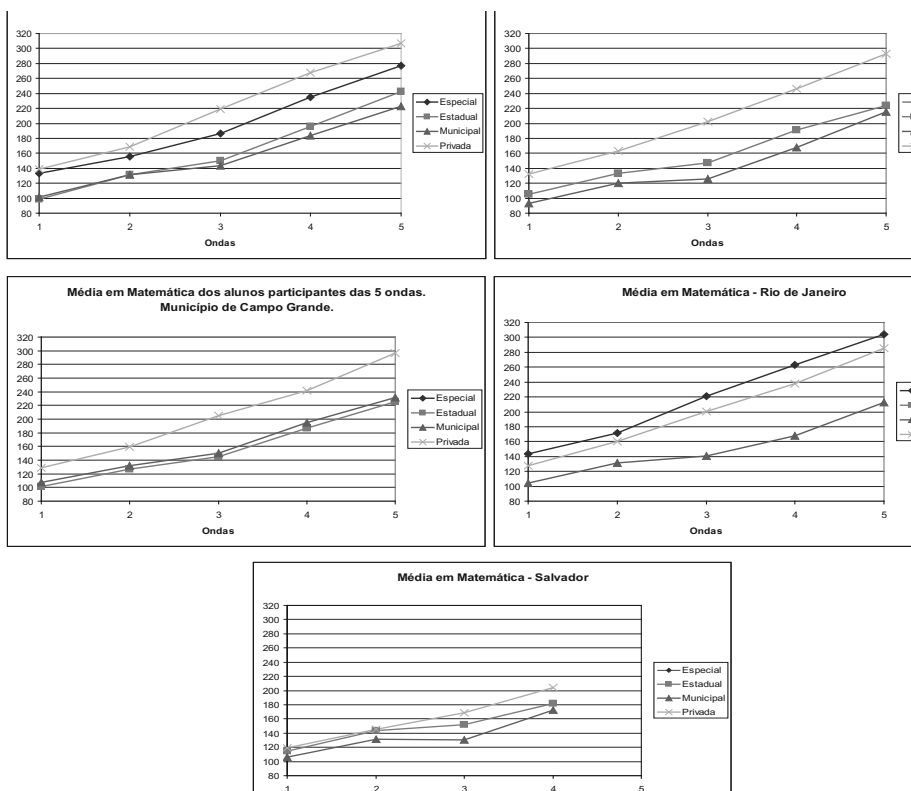
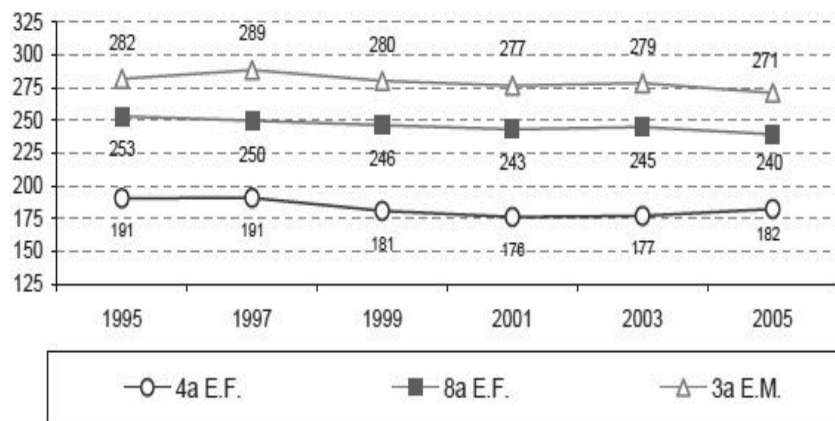


Gráfico 8. Médias de Proficiência em Matemática. Brasil. 1995-2005



Fonte: INEP. Saeb 2005 Primeiros Resultados.

—

—

—

—

PARTE II

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Adriana Rocha Bruno

Organizadora

APRESENTAÇÃO

Redes sociais, comunidades virtuais, docência *online*, aprendizagem em rede, *hackers*, tecnologias digitais, cibercultura, Web 2.0, educação a distância *online*, mediação pedagógica: esses são alguns dos temas abordados neste livro, que é fruto das pesquisas que educadores de diversos estados brasileiros têm desenvolvido, integrando a Educação a Distância (EaD) às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – foco do Sub-tema 6 do XV Endipe/MG.

A temática do Evento “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais” reflete a complexidade característica de uma sociedade cibercultural, tecnológica, hipermediática, telemática, líquida, hipermodal, em rede, híbrida, ubíqua, dentre outros adjetivos encontrados para situar o atual contexto histórico-cultural.

Boa parte dos desafios assumidos por pesquisadores e profissionais da educação para compreender as dinâmicas e desdobramentos decorrentes deste cenário está contemplada nos textos apresentados neste livro.

O livro está organizado, de modo a oferecer aos leitores possibilidades múltiplas para compreender os movimentos controversos, dinâmicos e polissêmicos, que alteram as estruturas sociais e educacionais na contemporaneidade. Nessa direção, os autores buscam promover diálogos e reflexões sobre a emergência de espaços e ambientes de aprendizagem e suas implicações para a educação.

O contemporâneo ressignifica a compreensão de redes, e as relações humanas se constituem em redes sociais. Mas: que redes de aprendizagem estão sendo desejadas / constituídas nos cursos de formação do adulto em ambientes *online*? Esta questão é trabalhada por **Adriana Rocha Bruno**, no texto “Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes *online*”. Alicerçada nos conceitos

deleuzianos de diferença e multiplicidade e de plasticidade social, a autora apresenta algumas das ideias emergentes das pesquisas desenvolvidas ao longo de dez anos. Os estudos sobre a aprendizagem do adulto em ambientes *online* e sobre a emergência de redes sociais indicam a necessidade de se criar uma cultura educacional que incorpore elementos da cibercultura, com redes rizomáticas em movimentos plásticos, que promovam o desenvolvimento da autonomia do adulto integrado, em um processo de depuração e 'deformação' de olhares e ações para o que pode parecer igual, e potencialização da percepção das multiplicidades dos sujeitos, no que pode ser chamado de reverberação cibercultural.

A constituição e a resignificação das redes sociais encontram, nos recursos tecnológicos disponibilizados na web, espaços de *acontecência*. Entretanto, estarão estes ambientes e recursos incorporados ao contexto escolar? Esta é a questão presente no texto "Redes sociais virtuais. Terão elas espaço na escola?", de **Simão Pedro P. Marinho**. O autor propõe uma discussão sobre a incorporação das redes sociais virtuais na prática cotidiana escolar e seus desdobramentos para tal ação no atual contexto escolar. Para instigar o debate, o autor apresenta os diversos conceitos de redes, chegando às redes sociais virtuais, e apresenta as principais redes abertas utilizadas atualmente. Provocativo, reflete sobre a incorporação de redes sociais virtuais na escola e de que forma isso poderá ser assumido por professores e alunos. Estarão a escola e seus atores preparados para trabalhar e vivenciar redes abertas? Qual o papel das redes neste cenário?

Se as redes sociais, que não são contemporâneas, suscitam debates acalorados e contradições no cenário educacional, que podemos pensar sobre os termos tecnologia e comunidades de aprendizagem, bem como suas implicações para a atividade docente? Estão claros para todos? Problematizar a diversidade de significados que os envolve é o objetivo de **Vani Moreira Kenski**, no texto "As muitas tecnologias e as muitas formas de comunidades de aprendizagem". Desvelando o conceito de comunidade, a partir da

sociologia, a autora indica o processo de banalização na aplicação dos termos, nos diferentes contextos, e resgata seu sentido e atualização promovidos pelas redes digitais. Destaca, na área educacional, a emergência da apropriação cultural do conceito por seus membros para que a escola se assuma como uma comunidade de fato. Por fim, apresenta o conceito de comunidades virtuais e sua inadequação a qualquer contexto digital, notadamente as redes sociais que se distanciam do significado de comunidade estudado; e ainda o desafio de compreender as comunidades virtuais de aprendizagem, cuja intencionalidade se distingue das comunidades virtuais.

A ampliação dos sentidos e significados de alguns dos termos/conceitos usualmente propagados e incorporados na sociedade hodierna é um dos focos do texto “A interação entre aprendizes nas comunidades virtuais de aprendizagem: oportunidade de aprender e identificar talentos”, de **José Armando Valente**. O conceito de comunidade virtual de aprendizagem (CVA), passando por comunidades de prática, comunidades virtuais e comunidades de aprendizagem no ciberespaço, é trabalhado no texto, como elemento para a análise das potencialidades da EaD e das CVA para a aprendizagem. Este processo compreende as abordagens de educação a distância, destacando-se o “estar junto virtual”, como desencadeador da comunidade virtual de aprendizagem, que pode dar suporte ao processo de construção de conhecimento e à identificação de talentos previamente invisíveis entre os participantes da comunidade. Para ilustrar a emergência de talentos via CVA, o autor destaca uma experiência desenvolvida pelo Núcleo de Educação a Distância da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap), sustentada por cinco suportes pedagógicos e implantada por intermédio de ferramentas de Fórum.

A propagação das TIC acentuou as ações para a aprendizagem dos adultos e para a formação docente. Os acessos *online* têm fomentado a ascensão de cursos a distância que intentem atender às demandas de formação inicial e continuada, em um Brasil de realidades plurais. A formação *online* dos educadores brasileiros contemporâneos é debatida por **Lucila Pesce**, no texto “Contribuições da web 2.0 à

formação de educadores sob enfoque dialógico”. A autora discute a contribuição da Web 2.0, enquanto instância da cibercultura, para a formação docente, considerando as contradições presentes neste cenário. Para tanto, analisa as concepções gnosiológicas subjacentes aos programas de formação de educadores nos ambientes de rede e a natureza interativa e hipermidiática da cibercultura, sinalizando a relevância de os programas de formação *online* de educadores, por meio de um enfoque dialógico, resignificarem seus desenhos didáticos, de modo a buscar constituir comunidade de aprendizagem, para além dos tempos e espaços do programa de formação.

Em um cenário controverso e paradoxal, em que as relações ditas “democráticas” e em rede insinuam ações inclusivas, interativas e integradas, que relações podem existir entre o papel do professor universitário na formação de professores e os *hackers*? Esse é o mote do texto de **Nelson De Luca Pretto**, intitulado “Professores universitários em rede: um jeito *hacker* de ser”. Partindo da compreensão sobre quem são e como trabalham os *hackers*, e os desmistificando, o autor tece relações entre o trabalho docente e o trabalho dos *hackers*. Tratando a temática sobre “A cultura da liberdade”, o texto problematiza e refuta o entendimento (tão comum) de que a internet e os computadores são meras ferramentas auxiliares, para assumir que são espaços sociais e elementos estruturantes dos processos educacionais. São citados e comentados exemplos correspondentes a essas idéias que convergem na cultura do compartilhamento e na urgência de se formar redes de formação de professores envolvendo as instituições públicas de ensino superior do país.

Diante do cenário contemporâneo, em que os papéis do professor e do estudante são resignificados, os espaços e tempos possibilitam formas outras de experimentação. Nesse contexto, o desenvolvimento científico e as tecnologias digitais exercem forte influência na sociedade e na educação. **Daniel Mill** apresenta o texto “Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões” e propõe discussão acerca de algumas decorrências (convergências e tensões)

na formação de professores pela e para a EaD, tais como: tomar a EaD como modalidade de formação de professores e compreender a educação a distância como campo de trabalho docente. Dentre as temáticas desenvolvidas, está a polidocência, que trata do perfil coletivo do professor e que traz como um dos desdobramentos desse processo à coletividade no trabalho, com conseqüente precarização das relações trabalhistas. O texto ressalta, ainda, a EaD como um dos grandes catalisadores das transformações que a educação brasileira necessita e a formação de professores é uma das vertentes de contribuição desse catalisador.

Mas como trabalhar a formação para a docência *online*? No texto “Formação de professores para docência *online*: uma pesquisa interinstitucional”, **Marco Silva** apresenta os fundamentos e o *modus operandi* de uma pesquisa interinstitucional, realizada com educadores/pesquisadores de doze Programas de Pós-Graduação (onze brasileiros e um estrangeiro), que tiveram, por mais de dois anos, pelo ambiente *online* Moodle, a oportunidade de aprender o preparo do desenho didático dos seus módulos e a mediação da aprendizagem na sala de aula *online*. O texto traz ainda um breve panorama dos incentivos, inclusive legais, em favor da educação a distância, mas pontua a premência de se formar professores que professorem *online*. É nessa direção que a referida pesquisa foi desenvolvida. Os dados, inconclusos, construídos por meio da pesquisa-formação e registrados pelo diário de bordo, revelam o êxito da investigação e da formação, bem como adiantam encaminhamentos que contemplam a urgência do investimento teórico e prático capaz de educar em nosso tempo.

A iminência de investimento qualitativo na formação docente nos convoca à reflexão e ao debate sobre a relação existente entre a concepção pedagógica, formação e produção de materiais didáticos, e a comunicação na educação à distância, que ocorrem de forma mediada e entre realidades (e tempos) muito diferentes. Tais ideias são paradoxalmente tecidas e evidenciadas, ao longo do artigo “Mediação pedagógica e formação docente para a ead: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede”, de **Dulce Márcia Cruz**.

Questões como as referências da presencialidade na virtualidade, como o modelo de escrita, descentralização da função docente e a própria mediação pedagógica são tratadas pela autora com primazia, trazendo ao leitor os bastidores de cursos desenvolvidos a distância, em uma universidade pública. Em suas pesquisas é notável a flexibilidade que os ambientes virtuais possibilitam para a construção de conhecimento crítico e colaborativo, em contraposição à racionalidade e ao instrucionismo do material impresso nos cursos analisados, que precisam assumir formatos mais dialógicos. Para tanto, os professores sinalizam para a necessidade de investimento na formação docente que ofereça subsídios para atuação mais complexa. Porém, não conseguem tempo para se dedicarem aos processos formativos de forma satisfatória. A mediação pedagógica é abordada no texto como potencializadora de uma educação que tem como fundamento o diálogo.

Se a docência *online* é um dos grandes desafios da educação nos dias de hoje, pensar a integração de espaços e ambientes, como o presencial e o virtual, tem sido, como ficou evidente, uma das preocupações de pesquisadores e educadores da cibercultura, que proclamam o imbricamento dos ambientes de aprendizagem, contrários à ruptura e às cisões que retalham o pensamento contemporâneo. Convergente a este movimento, **Maria Teresa de Assunção Freitas**, a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem Interação e Conhecimento (LIC) – da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e integradas às recentes publicações sobre a formação de professores no Brasil, mostra as possíveis convergências na formação de professores entre os processos da EAD e do ensino presencial. Reflete sobre a contemplação de disciplinas sobre os usos do computador-internet na prática pedagógica, nas matrizes curriculares e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, mais especificamente os de Pedagogia, e sobre a formação insatisfatória oferecida por grande parte dos cursos, que não formam seus alunos para a sociedade atual. Pontua, ainda, que algumas Instituições de Ensino Superior estão transformando essa realidade

e ilustra com a experiência da Faculdade de educação da UFJF, que este cenário está mudando e que o oferecimento de cursos a distância naquela instituição está influenciando as práticas dos professores no ensino presencial.

Convidamos você, leitor, a navegar pelos caminhos percorridos pelos pesquisadores/autores, aceitando se aventurar por leituras dialógicas e plurais, como as com que certamente se encontrará nesta obra múltipla e camaleônica.

Boa viagem!

Adriana Rocha Bruno

Presidente da Comissão Científica do Subtema Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação

TRAVESSIAS INVISÍVEIS: PLASTICIDADE, DIFERENÇA E APRENDIZAGEM EM REDES RÍZOMÁTICAS DE FORMAÇÃO DE ADULTOS EDUCADORES NOS AMBIENTES ONLINE

Adriana Rocha Bruno

Universidade Federal de Juiz de Fora – FACED/PPGE

INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. Se não ousarmos, ficaremos para sempre à margem de nós mesmos.
(Fernando Pessoa)

Iniciar a escrita de um texto é sempre para mim uma satisfação, mas também um árduo exercício. Em todas as vezes me dou conta do quanto de transpiração necessitamos para este trabalho. Especialmente nos dias atuais, em que o acesso às fontes diversas, em diferentes idiomas, com idéias e pensamentos que chegam “na velocidade da luz”, essa é a sensação, sinto o peso da responsabilidade do compartilhamento do não dito, do não pensado, do não escrito. Improvável, é essa a conclusão. Mas o dito, o pensado, o criado, o pesquisado, o analisado, o ponderado, o produzido, o socializado se deu a partir de alguém, de *outrem* e não de mim. Portanto, não foi dito. Não com meu olhar, minhas idéias, minha história, minha memória, meus sentimentos, meu conhecimento, minhas experiências, o meu diverso em si. Não neste tempo, neste espaço, com estas pessoas, para estes leitores, deste modo. É diferente, é multiverso. Isso tudo está implicado no conceito de diferença, que é um dos focos abordados

neste texto, e cuja interpretação se dá a partir das visitas aos escritos e às idéias de Deleuze (1988, 1995, 1997, 2000, 2009).

É preciso ousar e fazer a travessia. Travessia invisível ou do invisível ou ainda se invisível ou com o invisível. O invisível remete ao que passa e arrepia, ao que atravessa e deixa rastros, existe mas não necessariamente se mostra, se mostra mas não necessariamente despido, é visto mas pode não ser compreendido, é compreendido e pode não ser incorporado, é incorporado mas pode não ser compartilhado, é compartilhado e pode ser alterado, transformado, distorcido. A travessia invisível pode estar acontecendo em todos os lugares, com qualquer pessoa e em qualquer ambiente: presencial ou virtual. A ousadia de fazer acontecer o impossível. Ousar atravessar, transpassar, pospassar, compassar, despassar, passar, pas, ar.

A travessia invisível, mas não indivisível, marca o caminho compassado pela flexibilidade e pela maleabilidade. Esse processo pode ser denominado de plasticidade. Plástico como o que é líquido em Bauman (2005), ou como aquele que é dialógico e responsivo em Bakhtin (1997), ou como o que experiencia em Larrosa (2002) ou em Kolb (1984), ou como a composição das redes em Castells (2005), ou ainda como as multiplicidades em Deleuze (1995).

O contemporâneo ressignifica a compreensão de redes. As relações humanas se constituem em redes sociais. O diverso em rede no cotidiano se dá por meio da plasticidade ou da possibilidade de flexibilizar mantendo a diferença; a singularidade que não é individualidade.

Que redes de aprendizagem estão sendo desejadas / constituídas nos cursos de formação do adulto em ambientes *online*? Esta questão representa um dos focos das investigações que têm sido desenvolvidas por mim desde 2000 e que tem se delineado mais claramente a partir de 2003, época em que se desenvolveu meu doutoramento. Continuamos a buscar pistas por meio das pesquisas realizadas pelo Grupo de pesquisa “Aprendizagem em Rede”, na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

O foco do presente texto, que se assume como ensaio, é

apresentar questões (e talvez contribuições – modestamente falando) para os educadores e pesquisadores que atuam em rede e que trabalham (ou se interessam) com a aprendizagem do adulto em cursos oferecidos por meio de ambientes virtuais. Os estudos aqui compartilhados são construções advindas de múltiplas áreas, como a neurociência, pedagogia, psicologia, comunicação, filosofia, dentre outras, recentemente ressignificadas pela filosofia das multiplicidades, de Deleuze (1995).

Diferença e plasticidade acompanharão a travessia e o diálogo proposto neste texto. Os demais temas tratados coexistem e estarão imbricados a eles.

A DIFERENÇA EM DIFERENÇA: PLASTICIDADE EM SI

Na vida contemporânea, o que chama a atenção das pessoas, as mobiliza, desperta os sentidos de escuta, suscita a leitura, instiga a aprendizagem, é a potência da diferença. Não é a recorrência e nem a rotina a responsável por esses processos, mas o diverso, as multiplicidades (não como somatórias ou variações do uno, das unidades, individualidades), os multiversos.

A diferença em Deleuze assume proporções inimagináveis neste momento histórico, pois, como disse Foucault, o século XX teria sido deleuziano. Ocorre que a primeira década do século XXI chega ao fim e as idéias desse pensador contemporâneo impregnam a vida de todos, dando algum sentido, ou como ele mesmo diria “múltiplos” sentidos, ao vivido.

O conceito de diferença proposto por Deleuze, segundo Rolnik (1995) “é justamente o que nos arranca de nós mesmos e nos faz devir outro” (1995). No contexto atual, em que as relações são adensadas pelas tecnologias, o devir associa-se ao ubíquo e ao híbrido, à multimídia, ao multiverso, e especialmente à diferença e à multiplicidade. O devir não é a continuidade, a consequência, o que foi mudado / alterado, mas o processo dinâmico em que tudo isso ocorre e que o faz existir.

Segundo Deleuze e Guattari

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. (...) O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir.” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 14-5).

A diferença aproxima o sujeito do outro e de si mesmo pela singularidade. Faz o sujeito se assumir e compreender-se como devir do outro, num processo em redes de libertação que permitem vivenciar idéias, navegar por espaços, sair e voltar, (re)constituindo a todos como seres inacabados, mutantes e incompletos. A diferença em Deleuze não é oposição, não é o que se destaca ou o que diverge, mas é integrada ao contexto, é multiplicidade.

O foco do livro *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 1988) - tese publicada originalmente em 1968 - é que se há repetição há diferença, pois não existe repetição do mesmo. Deleuze (*Ibid.*) diz que “a repetição é a diferença sem conceito” (p. 55).

Quando Deleuze fala de diferença e repetição, está alertando para o fato de que não existe igualdade / verdade, somente diferença. Ainda que o momento atual, com ‘zilhões’ de informações, inúmeras comunidades, tribos, redes, com ferramentas, recursos tecnológicos que pipocam semanalmente, ofereçam a idéia da igualdade (de possibilidades, de integração, de aproximação), o que de fato existe é a diferença em si. E diferença, em Deleuze, não pode ser pensada como representação platônica, como simulacro.

Diferença e Repetição (1988) é o que pode ocorrer nas redes sociais, nos escritos de nossos artigos, em nossas aulas, na web (1.0, 2.0 ou 3.0). Também em nosso organismo, em nosso cérebro. E todo esse processo, em devir, é plasticidade!

A idéia de plasticidade é um conceito até então mais

desenvolvido pela área da neurociência ou por estudiosos do cérebro. De acordo com Lombroso (2004):

O que surgiu desses estudos [em nível molecular - nota nossa] é uma teoria fascinante de como as células dentro do sistema nervoso central se comunicam entre si durante o aprendizado, e como os neurônios, que são responsáveis, em última instância, por permitirem o aprendizado e a memória, realizam essa tarefa. (...) Uma série de achados críticos mostrou que o aprendizado necessita de alterações morfológicas em pontos especializados dos contatos neuronais, as sinapses. Estas se alteram com o aprendizado - novas sinapses são formadas e antigas se fortalecem. Esse fenômeno, denominado plasticidade sináptica, é observado em todas as regiões do cérebro.

A plasticidade cerebral indica que a formação de novas conexões celulares ao longo de existência humana é extraordinária. No caso da plasticidade sináptica, isso significa a capacidade de grupos de neurônios assumirem funções de outros que foram lesados, perdidos, podendo restabelecer, desse modo, as redes ou formar redes.

A idéia de plasticidade humana tratada aqui evoca associações com as diversas áreas, para além das cerebrais. No caso da educação, tal possibilidade para a aprendizagem indica que, quanto mais rico for o ambiente, de modo a estimular atividades mentais e sociais, maior o impacto sobre as capacidades cognitivas e da memória (BRUNO, 2008). Plástica é a sociedade, plástico é o organismo humano, plásticas são as idéias, plásticas devem ser as aprendizagens.

As características da plasticidade no contexto social e tecnológico podem ser elencadas em cinco elementos: *flexibilidade*: rompe com as barreiras que impediriam desdobramentos e integrações de idéias, de pessoas, de informações, de conhecimentos, de funções, pois cria

trilhas de possibilidades e emergências; *conectividade*: possibilidade de interligação de temas, experiências, de modo a se desdobrar em outras conexões / ligações sem forma definida; *integração*: diferente de agrupamento, esta característica indica os processos ocorrentes entre eventos plurais, não fragmentando ou excluindo grupos e contextos, mas criando elos de ligação; *abertura*: com sistemas de entrada e saídas múltiplas, em fluxo e em constante emergência, a plasticidade não possui uma organização ou estrutura pré-estabelecida e não obedece a padrões rígidos e fixa; *dinamicidade*: como organismos vivos em constante devir, os elos se interconectam e se integram (desintegram / reintegram), mas se re/des-constituem por meio de conflitos, assumindo funções até aquele momento inimagináveis.

Por todas estas características, a plasticidade pode indicar outros elementos e, desse modo, as cinco apontadas não se esgotam, mas se abrem para múltiplas configurações.

A repetição (deleuziana), associada aqui ao processo de *atualização*, em articulação com a diferença não é entendida como reprodução, nem continuidade, mas virtualização, ou seja,

no virtual, a diferença e a repetição fundam o movimento da atualização, da diferenciação como criação, substituindo, assim, a identidade e a semelhança do possível, que só inspiram um pseudomovimento, o falso movimento da realização como limitação abstrata. (DELEUZE, 1988, p. 342)

Ainda sobre o virtual, Deleuze esclarece que:

Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. Aquilo que chamamos de virtual não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria. O acontecimento imanente se atualiza em um estado de coisas e em um estado vivido que fazem com

que ele aconteça. (DELEUZE, 2002, p. 16)

Assim como a plasticidade, a diferença não deve ser entendida como reunião ou agrupamento, pois tais combinações ratificariam a idéia de oposição, do dentro e do fora, da separação. “A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre começar a brotar hastes de rizoma” (PARAISO, 2005, p. 5).

SOBRE REDES E RIZOMAS: FORMAÇÃO DE REDES SOCIAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO ONLINE

As redes hoje têm recebido enfoques diversos, mas muito semelhantes. Segundo Castells (2005), as redes são nós interligados e cada nó indica a que se destina: “constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (pp. 565-6).

Redes podem ser sociais, de significado, de aprendizagem, comerciais etc. Todas indicam conexões, links que integram, ligam temas, assuntos, olhares, idéias, conceitos, políticas – enfim, grupos de pessoas que possuem algo em comum. São comunidades que buscam algo parecido.

A web tem facilitado a construção e o desenvolvimento de redes sociais que disponibilizam ferramentas para comunicação síncrona ou assíncrona. Porém, tais formações e entendimentos de redes, em sua maioria, se constituem pela oposição e não pela diferença. A busca é por redes que se formam dentro de redes, que cedem aos apelos do consumo de novidades. “São estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede’ (*Ibid.*, p. 566).

Os navegantes da web sabem o quanto as novidades atraem os cibercibers. Basta acompanhar o número crescente de acessos que os vídeos do *Youtube* têm provocado na rede (web), o mesmo em relação

ao *Twitter, Facebook, Ning* etc. Esta rede, que pulsa e se alimenta de novas informações, contatos, trocas, compartilhamento, socialização e também conhecimento produzido e consumido, armazena o não tão novo – entendo que o novo seja uma outra questão, pois envolve as referências de cada um – e o novíssimo. Abriga todas as tribos (redes nas redes) e deste ponto é democrática, inclusiva, aberta – ainda que tenha suas limitações.

Mas essa mesma rede – por suas limitações – se constitui por meio das representações de redes, os simulacros e, portanto, se formam e se “mantêm” por suas semelhanças. Os discursos de inclusão digital, por exemplo, podem se apresentar como armadilhas para o agrupamento de semelhanças, pois se entende que somos “igualmente diferentes”, e essa igualdade de direito e devires nos aproximaria.

Na rede todos são atores, não só os humanos, mas também os não-humanos, já que não existe uma hierarquização entre os entes, que são produzidos e se produzem a cada momento (...) O que liga os atores são os interesses que convergem em algum ponto das redes, produzindo um nó (único elemento constitutivo da rede). (FERREIRA, 2008, p. 32-3)

Deleuze e Guatari (1995) apresentam o conceito de rizoma como expressão das multiplicidades. O rizoma não tem estrutura definida, não é fixo, está em movimento constante, é múltiplo. Tais características já seriam suficientes para diferenciá-lo de uma árvore. Entretanto, estes autores elaboraram seis princípios (*Ibid.*, p. 14-21) que explicitam mais claramente o significado atribuído por eles a rizoma. Tais princípios aproximam o que é apresentado neste texto, como redes, da idéia de rizoma e explica as redes rizomáticas.

O primeiro princípio é o da *conexão* - indica que todo ponto de um rizoma pode e deve ser ligado a qualquer outro, em qualquer momento. Deve ser entendido por meio do pensar multiplicidades,

pensar a diferença tal como foi tratada até o momento. As conexões são ilimitadas, não há input e output estruturados, mas entradas e saídas múltiplas, ativas, não fixas, em constantes devires.

O segundo princípio, da *heterogeneidade*, aponta o rizoma em sua singularidade, sem hierarquias. O princípio da *multiplicidade* é o terceiro apresentado pelos autores e ratifica a não arborescência rizomática, pois o desvincula do uno, de unidades. Segundo Ferreira (2008, p. 35), “na instância da multiplicidade não faz sentido falarmos de sujeito ou de objeto, já que se trata aqui de grandezas e determinações que se expandem de acordo com seus agenciamentos”. Como não se trata de agenciamento e de definições fechadas, as polaridades e dicotomias não são incorporadas. O hibridismo e a desterritorialização assumem-se como múltiplos e rizomáticos e assim emerge o quarto princípio: *ruptura a-significante*. Este princípio diz respeito à territorialização e à desterritorialização. Tal princípio nos esclarece que um rizoma pode ser rompido, quebrado e pode ser retomado em outro ponto ou linha da rede. No percurso podem ocorrer linhas de fuga e rupturas breves ou a-significantes, na medida em que são retomados os caminhos por meio de outras linhas e nós. Portanto, há movimentos de reterritorialização. Os quinto e sexto princípios, respectivamente de *cartografia* e de *decalcomania*, emergem por meio do que apresentamos como territorialização ou des territorialização ou reterritorialização. Os percursos híbridos traçados nos movimentos rizomáticos formam mapas, cartografias, totalmente abertos. Os mapas informam os percursos, e se diferem dos decalques, um tipo invertido de princípio, em que se fixam as marcas, os estereótipos, algo que é dado no mapa construído. Segundo Rolnik, este último seria um antiprincípio: “*um princípio que o obriga a estar mudando de princípios*” (ROLNIK, 1989, p. 70), pois os decalques materializam os percursos de forma fixa e não acompanham as dinâmicas cartográficas que são traçadas nos devires do processo rizomático. Os rizomas possuem múltiplas entradas e saídas, linhas de fuga. Mais importante que os desenhos ou mapas é o que os rizomas provocam, que devires acontecem com os corpos nos movimentos do rizoma.

As redes rizomáticas são plásticas e se fazem em constante (mas não contínuo) devir. A web se apresenta como espaço potencializador à formação de redes, especialmente aquelas com características de rizomas. Pensar as redes sociais em tempos de web como possibilidades para a Educação *online* compreende o envolvimento de mapas abertos, com múltiplas entradas e saídas, que se conectam (ou podem se conectar) a todo e qualquer ponto, romper nós, refazer outros por meio da diferença e a partir dela.

Entramos na era do connexionismo generalizado, que nos leva a pensar o mundo como uma rede de comunicação. Vivemos a era do simultâneo, da justaposição do próximo e do longínquo, da topologia e da interconexão generalizada, cujo paradigma é a rede de comunicação. (PARENTE, 2000, p. 167)

Hoje, quando pensamos em redes, palavra substantiva, precisamos adjetivá-la, pois seu significado recebe qualificações diversas. Redes cujos nós indicam ligações que reverberam umas nas outras, que conectam um ponto ao outro e ressentem qualquer alteração numa destas ligações, podendo transformar suas raízes em rizomas (pois não se fecham, não se fixam, não são permanentes, não se decalcam, mas possuem dinâmicas de hastes), são plásticas: são, portanto, rizomáticas. Sua plasticidade as torna flexíveis ao ponto de se transformarem e se transgredirem em acordo com as alterações provocadas em seus elos, em seus pontos. Quanto maior sua plasticidade, mais elas poderão comportar / promover / provocar diferenças.

A rede [hipertextual – inclusão nossa] não possui unidade orgânica, ou seja, uma totalidade, nem centro, ela é acentrada. Na verdade, na rede abundam muitas redes que atuam sem que nenhuma delas se imponha às demais, e além disto não há princípio, mas diversas vias de acesso, sem que nenhuma delas possa ser qualificada

como principal. (PARENTE, Ibid.. p. 169)

Mas as redes podem apresentar rigidez, pouca flexibilidade. Isso ocorre quando elas são tensionadas, decalcadas. Quanto maior a tensão, menor sua plasticidade. Essa tensão na rede material pode servir para aprisionar (redes de pesca) ou para proteger (redes de proteção ou confinamento – usada em residências, casas, apartamentos etc). Novamente são as representações que viabilizam a imagem de redes e são elas que podem nos cegar.

As redes humanas, quando tensionadas, se fecham em tribos, cujo propósito é a manutenção das características que a tornam igualmente diferentes. É interessante essa lógica: algumas redes sociais - e eu arriscaria dizer que a maioria delas – se constituem a partir da semelhança (por idéias, objetivos, propostas, pensamentos etc) e buscam no diferente (ou repetição do mesmo) e na rigidez a manutenção de sua existência. Nesse sentido, a diferença aparece como destaque, como qualidade que faz com que os sujeitos se aproximem ou se afastem, que se integrem à rede ou refutem-na. Este tipo de rede não é rizomática, mas arbórea ou arborescente.

As redes arbóreas são estruturadas, semifixas – pois possuem raízes que limitam sua mobilidade, mas também ramificações que permitem conexão com outras redes. Mas são redes de oposição, pois prevalece o agrupamento por semelhanças para exacerbar o diferente. “Não é a diferença que supõe a oposição, mas a oposição que supõe a diferença” (DELEUZE, 1988, p. 87).

Porém, é o diverso que deveria realmente mais nos interessar. É o diverso que nos causa interesse, ainda que possa também provocar repulsa e discordância.

Pensar em rede é também afirmar um sistema aberto, rizomático, anterior a todas as dicotomias que nos imobilizam – idéia e essência, pensamento e ser, sujeito e objeto, discursivo e extradiscursivo, significado e significante, lingüístico e visual, material e imaterial,

homem e máquina (...) O rizoma como princípio paradigmático da rede hipertextual é, portanto, uma condição de possibilidade do atual, mas condição indeterminada, aberta, das formas de existência. (PARENTE, 2000, p.172)

A construção das redes sociais é fundamental por refletir o tipo de formação e aprendizagem desejada para seus viventes. A partir das concepções de redes será oferecido um tipo de curso. Com o uso da Internet, a educação *online* pode promover formações sociais rizomáticas ou não.

A aprendizagem em rede e a formação do adulto via educação **online**: rizomas ou arborescência?

A palavra “*apprendre*” na língua francesa, como lembra Schérer (2005), integra dois sentidos, “aprender” e “ensinar”, num ato comum entre os sujeitos envolvidos nestes dois processos.

Apesar de integrados, são processos distintos, singulares e estão em devires um do outro. A potência de alteração e transformação da aprendizagem indica como, o que, quando e porque este processo se dá ao longo da existência.

Os processos de ensino e aprendizagem contemporâneos contam atualmente com o que pode ser considerado o fenômeno das redes sociais, via web. Impossível não pensar a aprendizagem do sujeito sem refletir o contexto tecnológico – ciberespacial e cibercultural – em que está imerso. As redes sociais na web, que hoje são parte da vida de muitos, tais como Orkut, MySpace, Facebook, Twitter, YouTube, Ning, dentre outros, são espaços para a comunicação, para o relacionamento, para o diálogo, troca de informações, socialização de idéias, produções individuais e coletivas etc.

Em estudos realizados anteriormente (BRUNO, 2007) e em devir no grupo de pesquisa “Aprendizagem em rede” - (GRUPAR), coordenado pela autora deste texto e que realiza suas atividades na

Faculdade de Educação da UFJF, foram identificadas algumas das características da aprendizagem do adulto: consciência de si e do outro, capacidade de dominar seus impulsos, potencial para tomar decisões, fazer escolhas conscientes e assumi-las, consideração e relevância por suas experiências no processo de aprendizagem, atribuição de significados (em acordo com a cultura e suas emoções) ao aprendido e às suas experiências, realização de planos e objetivos a atingir.

O adulto, ou jovem adulto, tem sido o principal 'alvo' das propostas formativas que utilizam os ambientes virtuais, seja na formação continuada ou na inicial. Conhecer o processo de aprendizagem desse sujeito é essencial para a emergência de qualquer proposta na área de educação.

A aprendizagem do adulto é decorrente de um processo de transformação pela experiência, que resulta na construção do conhecimento. Para Kolb (1984), que desenvolveu a teoria da aprendizagem experiencial:

A aprendizagem não é um aspecto isolado de uma área humana de funcionamento especializado, tal como a cognição e a percepção. Envolve o funcionamento integral de um organismo total – pensamento, sentimento, percepção e comportamento. (KOLB, 1984, p. 31)

Em seus estudos, Kolb (1984) apresentou dois momentos do processo de aprendizagem do adulto, por ele denominados *fase de especialização* e *fase de integração*.

Na fase de especialização, o adulto vive e cede aos apelos do ambiente, fruto das escolhas pessoais e profissionais realizadas. Isto pode significar a-criticidade, na medida em que o adulto se sujeita ao que está dado, por conformismo, sem vislumbrar outras possibilidades de mudança e escolha. "O forte apelo da sociedade atual, globalizada e neoliberal, com incentivo ao consumismo exacerbado e a informações em quantidade extrema, promovem a imersão e a permanência dos

sujeitos sociais nesta fase” (BRUNO, 2008).

Na fase de integração, o adulto se conscientiza dos significados de suas escolhas, percebe suas reais necessidades e apresenta compreensão profunda de suas experiências, não é mais susceptível aos apelos do meio, mas sua imersão social passa a ser ativa. O adulto integrado equilibra suas necessidades, seus desejos, às possibilidades, sem se deixar levar acriticamente pelas demandas do ambiente. Sabe do potencial de suas escolhas e cede em acordo com sua consciência crítica, não mais ingênua.

Ainda que estes sujeitos sejam singulares em seu processo de aprendizagem, os apelos e influências do meio social serão responsáveis pelas migrações de uma fase para a outra. Os desdobramentos da permanência na fase de especialização ou a imersão na fase de integração poderá ser decorrente das formações promovidas aos adultos. Vale dizer que o adulto integrado incorpora o especialista, ou seja, as aprendizagens advindas da fase de especialização. Os conflitos ocorridos neste período são importantes para a constituição do adulto integrado e, desse modo, para a formação de um sujeito não fragmentado, mas múltiplo, em devir com todos os momentos vivenciados.

A constituição de redes sociais em cursos de formação do adulto em ambientes *online* deflagra o tipo de adulto desejado: especialista ou integrado. Deste processo emergirão outros desdobramentos na própria rede: rizomática ou arbórea.

Aliado aos pontos tratados para a produção de redes sociais (rizomáticas ou arbóreas) dos sujeitos em formação, bem como em cursos realizados em ambientes *online*, merece atenção o letramento digital. Em acordo com Buzzato (2007), entenda-se que o letramento digital deve ser também crítico, para além do desenvolvimento de competências leitoras e escritoras digitais, mas devem fundamentalmente envolver leitura consciente de mundo, como ensinou Freire (2005).

Apesquisa desenvolvida na ocasião do doutoramento (BRUNO, 2007) tratou de experiências de aprendizagem com educadores –

formadores de formadores – a partir de um curso desenvolvido em ambiente *online*. Os dados indicaram que parte dos sujeitos investigados aprendeu a usar as TIC (tecnologias da informação e comunicação) no próprio curso. Outra questão envolveu a navegabilidade, que apareceu como aspecto de grande relevância para o aluno “se achar” no curso. Tais pontos estão imbricados aos letramentos digitais que, por sua vez, integram a comunicação nas redes e as reais possibilidades para a autonomia dos sujeitos nestes espaços. O curso analisado revelou que o letramento digital, tal como é proposto aqui, não tem sido foco da formação de adultos. Estima-se que os alunos já cheguem “letrados”. Porém, tanto a falta de domínio tecnológico, quanto os problemas de comunicação, associados à escassez de investimento na leitura crítica de mundo, limitam a aprendizagem dos sujeitos.

A pesquisa em desenvolvimento pelo Grupo de Pesquisa “Aprendizagem em Rede” GRUPAR na UFJF (BRUNO, 2009), intitulada *Didática online: contribuições para o processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais*, embora esteja em processo, já oferece indícios, em seus dados parciais, de que a questão do letramento digital tem recebido especial atenção por parte dos formadores.

Nesta direção, os cursos que desejem a formação de adultos críticos e que habitem e constituam redes rizomáticas devem investir no letramento digital, na interação e comunicação entre os sujeitos. É a partir deste foco que serão constituídas redes de libertação. Os rizomas são possíveis por meio de estados de consciência que incorporem as multiplicidades. Nesta direção, outro ponto emergente na pesquisa é o letramento.

Considerando que o letramento está totalmente associado ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade para que o sujeito interaja de forma consciente e atinja o que Freire (2005, 1987) chama de processo de conscientização, a tomada de decisão, como elemento ímpar para a aprendizagem do adulto, o conceito e a prática do letramento devem fazer parte dos cursos de

formação de educadores. (BRUNO, 2007, p. 134)

O adulto letrado possui plenas condições de migrar da especialização para a integração e, na mesma direção, imergir em redes rizomáticas.

Está claro que o *adulto especializado* se situará e constituirá mais confortavelmente as redes arbóreas, pois elas possibilitam a manutenção das zonas de conforto e sistemas de representações que refletem o conhecido e o semelhante. No entanto, este tipo de rede, muito comum no atualmente, dificulta a formação de um adulto integrado, que atua na (com e para) diferença. Que adulto queremos? Que rede desejamos? Os cursos de formação intencionam que os adultos vivam em rede ou enredados?

A formação de redes rizomáticas demanda que os espaços para a aprendizagem do adulto se apresentem em construção, em desconstrução e em reconstrução o tempo todo. Deve ser um espaço para a invenção do pensamento, individual e coletivo; um espaço em que seja possível fomentar a formação de redes com hastes e rotas de fuga, a ampliação de redes e o questionamento das redes.

Pires e Vasconcelos [2009] explicam que o pensamento, para Deleuze, é um movimento de problematização, não pode ser submetido à lógica argumentativa, não é representação da realidade, mas criação de noções novas para enfrentar a experiência de estranhamento. É um processo de invenção.

Neste cenário, a cibercultura (LEVY, 1999) é compreendida como uma cultura contemporânea que traz nas tecnologias digitais sua marca (ou seria decalque?). Isso significa que 'todos' estão imersos nela e, direta ou indiretamente, são influenciados e influenciam sua *acontecência*, no sentido heideggeriano de ser e estar no mundo. Portanto, o sujeito, a partir da lógica cibercultural, assume-se como histórico, integra as tecnologias em sua vida e utiliza tais recursos para formar e participar de redes de aprendizagem.

Estas redes se apresentam como comunidades vivas e autônomas que sobrevivem a partir do desejo dos sujeitos que nela

habitam e interagem. Porém, estes sujeitos são, em sua maioria, adultos especialistas que, por meio das representações, dos simulacros, se iludem ao imaginarem que detêm o poder daquelas redes, quando estão sujeitados ao espelhamento e à busca do semelhante. Os processos de formação do adulto no mundo cibercultural, dentro de uma perspectiva emancipadora, devem se voltar para essa realidade.

Outra característica identificada em minhas pesquisas (BRUNO, 2007) e também tratada em outras (PESCE, 2007, 2008, BARRETO, 2008, ZUIN, 2006) é a constituição de cursos de formação de educadores em ambientes *online*, que alimentam a manutenção do *status quo*.

Para Pesce (2007, p. 185),

o modus operandi de alguns programas de formação de educadores a distância, por sua ênfase em princípios neopragmáticos como produtividade e cognitivismo, aliada à inobservância da historicidade dos educadores, fazem com que formadores e formandos interajam a partir de um script de autoria alheia.

Barreto (2008) aponta para o perigo de políticas de formação poderem sugerir uma abordagem neotecnicista, na medida em que é retomada ênfase na técnica e não nos sujeitos desse processo.

Zuin (2006), por sua vez, complementa estas idéias ao tratar do papel do professor no contexto atual, destacando o acúmulo de papéis assumidos por ele, denominado por este pesquisador como coisificação: o professor como prestador de serviços, recurso do aluno e animador de espetáculos audiovisuais.

O foco de Pesce (2007), Barreto (2008) e Zuin (2006), que notadamente debatem as políticas de formação de educadores em cursos a distância, ratificam os movimentos decorrentes dos cursos online para formação de adulto, em que a fase de especialização e as redes sociais arbóreas são alimentadas.

Estes movimentos criam dependência dos educadores

e dos alunos (adultos) em relação aos cursos ou espaços de formação (BRUNO, 2007, 2008) e implicam em não desenvolver satisfatoriamente o exercício efetivo da autonomia, dificultando que os atores sociais criem redes rizomáticas e possam gerir seus processos de aprendizagem de forma integrada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: FORMAÇÃO NA DIFERENÇA E NA PLASTICIDADE: REDES RIZOMÁTICAS EM PERÍODOS DE AVATAR

Criar uma cultura que incorpore elementos da cibercultura, com suas redes e rizomas em movimentos plásticos, significa compreender que tais elementos estão presentes na sociedade atual e não são apartados dos processos educacionais. Todos os envolvidos são parte desta cultura e nela estão imersos, pelo efeito do que pode ser chamado de reverberação cibercultural, o que se traduz, nas palavras de Bauman (2005), em várias identidades:

As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. (BAUMAN, 2005, p. 19)

Este autor destaca que a nossa imersão não é passiva no mundo líquido-moderno, em que coexistem identidades. Isso não significa simplesmente diversos sujeitos, estruturas, sociedades, mas que somos sujeitos com identidades em devir, ou para Deleuze, multiplicidades.

Como crítica às visões ainda distorcidas de algumas entidades e pessoas em relação ao novo mundo que se apresentam na modernidade 'líquida', Bauman (2005, p. 33) apresenta um exemplo extraído de cartazes espalhados nas ruas de Berlim, no ano de 1994:

Seu cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é

italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro.

Tal exemplo indica as contradições de uma sociedade que insiste em não enxergar o mundo pela diferença e muitas vezes não se dá conta de que é na diferença que está o alicerce das multiplicidades de uma cultural cibercultural, plural e rizomática. Estes elementos estão incorporados em nosso cotidiano e passaram a redimensionar as relações humanas e a aprendizagem.

As redes sociais hoje se desdobram em multiplicidades de subjetividades. Tratam-se de avatares, ou (re)criações do ser em dimensões plurais. No cinema, o filme Avatar (2009), de James Cameron, populariza algumas destas idéias, tocando em temas que pulsam em nossa sociedade. Ao tecer a crítica sobre este filme, Bloch (2010) apresenta elementos de integração às idéias apresentadas:

Estamos nos afastando de nós mesmos, perdido em pequenos monitores manuais e tentando projetar, na virtualidade, algo de nós que ainda faça sentido: nosso avatar tem duas caras, uma que aponta para a nossa perdição, nossa rendição ao caos; outra que aponta para a nossa salvação, que acontecerá no dia em que elementos que outrora se consideraram ocultos e mesmos as 'divindades' da floresta revelarem-se parte de um design inteligente: a natureza tem as suas sinapses, a sua lógica dentro do caos, e a convergência desse 'pensamento' da natureza com a tecnologia irá projetar a saída que estamos procurando para a prisão que construímos para nós mesmos. (BLOCH, 2010, p. 4)

Avatar, o filme, *fictiona* (ou realiza?) o que Levy (2009) tem apontado em suas últimas entrevistas sobre os entraves na comunicação, ainda que a rede Internet conecte todas as informações, por causa dos diversos idiomas que circulam na web.

Para isso, tem inferido sobre a possibilidade, num futuro próximo, de uma 'linguagem universal'. Em movimentos convergentes, as empresas e desenvolvedores de tecnologias anunciam recursos em que as traduções simultâneas possibilitarão que pessoas de idiomas diferentes possam dialogar instantaneamente.

Um dos paradoxos da contemporaneidade se encontra num mundo que apresenta a globalização como sistema de conexão entre indivíduos, culturas, estruturas, sociedades e uma extrema valorização dos aspectos individuais. Este aspecto é compartilhado por Bauman (2005), ao apontar que o mundo atual é individualizado em excesso.

As idéias de Deleuze sobre a diferença (que deve ser libertada, ressignificada, ampliada) não ignoram a identidade, mas a reconstituem, a diferenciam, a singularizam em diferença e não em individualidade.

Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo flutuante, desimpedido, é o herói popular, 'estar fixo' – ser 'identificado' de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p. 35)

As afirmações de Bauman podem denotar a diferença como oposição, polarização - neste sentido, contrária às idéias de Deleuze. No entanto, as idéias da liquidez que questionam a fixação, a inflexibilidade, se coadunam com os propósitos das redes rizomáticas e plásticas pontuadas até então.

Suely Rolnik (1995), ao falar sobre o pensamento em Deleuze, explica que os sujeitos se 'forçam' a pensar quando são invadidos por sensações geradas ou emergentes no/do meio, promovendo múltiplas e diferentes sensações. É neste estado que o pensamento se desenvolve: na travessia dos estados sensíveis "invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora".

A potência criadora de que fala Rolnik (1995) sinaliza para a constituição de espaços de inquietações: as perguntas são lançadas

para instigar o outro, para provocá-lo; as respostas são geradoras de outras perguntas, num devir de redes pulsantes.

As redes em devir, no cenário apontado por Rolnik, propiciam que comunidades teçam e habitem os rizomas pela diferença e não pela “igualdade” ou semelhança. Há que se investir numa educação e formação que busquem e valorizem o diverso, que compreendam a diferença como a potencializadora do pensamento, da criação. Como eu posso ampliar meu universo, meu contexto, se eu busco somente o semelhante ou o igual, se eu busco a verdade?

a diferença [para Deleuze e Guattari] é necessariamente produção de um coletivo, já que ela é o fruto de composições das forças que constituem um determinado contexto sócio-cultural; eles nos mostram ainda que abrir-se para a diferença implica em se deixar afetar pelas forças de seu tempo. (ROLNIK, 1995)

Articular o que pareceria contradição, dada a necessidade de formatar tudo (ou quase tudo) e sempre polarizar (ou isso ou aquilo) é mais uma vez o alerta do quão difícil é compreender a diferença. Novamente retomo o que venho falando em salas de aula, pesquisas e palestras: qual é o problema com o “e”? Por que insistimos em persistir no “ou”? Assumir o “e”, ou as possibilidades de integração, de articulação, não significa se sujeitar de forma nihilista ao caos, conforme Rolnik (1998). Talvez este seja um dos grandes desafios para compreender este conceito em Deleuze. “O próprio do predicado como determinação é permanecer fixo no conceito, ao mesmo tempo em que se torna outro na coisa” (DELEUZE, 1988, p. 20). Por isso, um mesmo conceito se apresenta de forma diferente a partir do contexto: rede pode ser a de pesca ou a da web.

Há sem dúvida um problema de identidade que nos posiciona de forma difusa neste contexto, com movimentos recursivos de formação e fortalecimento das tribos como marca de identidades globais. Ao mesmo tempo, movimentos em prol da individualidade, especialmente

no que se refere ao consumismo, instigam a exacerbação da identidade individual como diferencial social. Mais uma vez o mote é a diferença: o individual X o global, que reforçam a formação do adulto especialista e as redes arbóreas, fixas, permanentes.

O processo de gerar e gerir redes rizomáticas de aprendizagem assinala aspectos essenciais para a formação do adulto, tais como: a valorização das diferentes experiências para o devir de multiplicidades do educador; a força e o diferencial das relações intersubjetivas para a transformação dos ambientes de aprendizagem; os desafios constantes para que o estímulo e o desejo de mudança e de criação não se percam no caminho; a presença e o compromisso de todos os envolvidos neste processo e, sobretudo, o resgate do sentimento e da consciência da alteridade como movimento que transforma as relações e redimensiona as ações humanas em relação ao outro, a si mesmo e ao espaço (ambiente) vivido e vivente.

As redes sociais em ambientes *online* para formação de adultos não devem buscar 'enformar' ou conformar, mas depurar e deformar olhares e ações para o que pode parecer igual e perceber as multiplicidades dos sujeitos. Portanto, esperar que os ambientes de aprendizagem sejam iguais e que num mesmo curso devam co-existir formatos similares é desconsiderar a diferença.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política educacional de formação a distância: entre a expansão e a redução. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 919-937, out. 2008. Disponível pelo endereço: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em janeiro de 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad.:

Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BLOCH, Arnaldo. O avesso de 'Avatar'. **Jornal O Globo**. Segundo caderno. Domingo, 10 de janeiro de 2010, p. 4.

BRUNO, Adriana R. **Didática online**: contribuições para o processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais. Pesquisa em desenvolvimento. Financiamentos: Propesq-Pro-reitoria de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2009-2011) e FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (2010-2012).

_____. **Aprendizagem integradora e a didática online**: contribuições para a formação do educador. III Congresso Mundial de Estilos de Aprendizaje – Cáceres (ES), ocorrido no período de 7 a 9 de julho de 2008. Disponível nos Anais do referido congresso.

_____. **A aprendizagem do educador**: estratégias para a construção de uma didática on-line. Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo. 2007. 352 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. Revista Crop – **Revista do programa de estudos literários e lingüísticos em inglês**. Dezembro de 2007. p. 108-114. Disponível em endereço: www.fflch.usp.br/dlm/ingles Acessado em julho de 2009.

CAMERON, James (diretor). **Avatar**. Filme. Fox Film. Twentieth Century-Fox Film Corporation / Lightstorm Entertainment / Giant Studios, 2009.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. Colaboração Klauss B. Gerhardt. 8.ed (revista e ampliada). São

Paulo: Paz e Terra, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.

_____. **Diferença e Repetição**. s/d. Disponível em:

netart.incubadora.fapesp.br/portal/Members/tete/DifRep.doc
Acessado em dezembro de 2009.

_____; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção Trans).

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. 176 p. (Coleção Trans).

_____. **A imanência: uma vida...** In: Revista Ethica. RIO DE JANEIRO, V.9, N.1 E 2, P.39-43, 2002. Disponível pelo endereço: <http://www.revistaethica.com.br/v9artigo3.pdf> Acessado em janeiro de 2010. Publicado originalmente como: «L'immanence: une vie...» in Philosophie 47, Minuit, Paris, 1995, pp. 3-7.

FERREIRA, Flavia Turino. Rizoma: um método para as redes? **Liinc em Revista**, v.4, n.1, março 2008, Rio de Janeiro, p.28-40. Disponível em <http://www.ibict.br/liinc> Acessado: 15/01/2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KOLB, David A. **Experiential Learning: experience as the Source of learning and development**. EUA, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 19. Jan/fev/mar/

abr, 2002. Disponível pelo endereço: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf Acessado em setembro de 2009.

LEVY, Pierre. **Entrevista ao G1-Leopolgo Godoy**. Estudioso da cibercultura propõe utilização de linguagem universal na rede. Projeto faz parte de desenvolvimento da chamada 'web semântica'. 28/09/2009. Disponível pelo endereço: <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MRP1284962-6174,00.html>. Acessado em dezembro de 2009.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGALHÃES, Rui. **Deleuze**: a pluralidade metafísica. Publicado originalmente em Ciberkiosk, 2001. Disponível em http://sweet.ua.pt~f660/docs/Deleuze_DR.pdf Acessado em janeiro de 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença em si no currículo. In: **28a. Reunião Anual da ANPEd**, 2005, Caxambu. Anais. Caxambu : ANPEd, 2005. p. 1-17.

PARENTE, André. Pensar em rede. Do livro às redes de comunicação. **Revista brasileira de ciências da comunicação**. Vol. XXIII, nº1. Janeiro/junho de 2000. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:

<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewFile/799/582>. Acesso: 15/01/2009.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.26, p.183 –208, jun. 2007. P. 183-208.

PIRES, André M. G. D., VASCONCELLOS, Maria Helena F. **Cultura, conhecimento, subjetividade**. Disponível pelo endereço:

http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc08_1.pdf Acessado em setembro de 2009.

ROLNIK, Suely. Entrevista a Lira Neto e Silvio Gadelha, publicada com este título in O Povo, **Caderno Sábado**: 06. Fortaleza, 18/11/95; com o título “A inteligência vem sempre depois” in Zero Hora, Caderno de Cultura. Porto Alegre, 09/12/95; p.8; e com o título “O filósofo inclassificável” in A Tarde, Caderno Cultural: 02-03. Salvador, 09/12/95. Disponível pelo endereço:

<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/ninguem.pdf> Consultada em janeiro de 2009.

_____. **Cartografia sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. Trad. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em janeiro de 2010.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Revista Educação e Sociedade. Campinas**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.

REDES SOCIAIS VIRTUAIS. TERÃO ELAS ESPAÇO NA ESCOLA?

Simão Pedro P. Marinho

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

Programa de Pós-graduação em Educação

É interessante constatar, nesses tempos de “dominação” das tecnologias digitais de informação e comunicação [TDIC], como às vezes algumas coisas são dadas como se fossem novidades, algo absolutamente inédito e na verdade são coisas antigas, em novas “vestes”. Tirando-lhes a “roupagem tecnológica”, que é nova, veremos que são coisas antigas, apenas em novas embalagens.

O exemplo mais evidente é o hoje famoso “copy-and-paste”, o plágio adotado muitas vezes por estudantes ao elaborarem o que seriam os “seus” trabalhos acadêmicos. Descaradamente copiam trechos e trechos disponíveis na web e apresentam como se fosse a sua produção original. Mas o que é isso se não a forma “digitalizada”, contemporânea de cópia praticada em épocas anteriores? Ontem eram copiados, na forma manuscrita ou datilografada, trechos de enciclopédias. A famosa enciclopédia Barsa foi o “*ghost writer*” de muito trabalho escolar.

As redes sociais são, no meu entendimento, mais um exemplo dessa história de coisas antigas que nos chegam com novas “roupagens”.

Fala-se hoje em redes sociais como se fosse novidade. Redes sociais nada mais são do que *personas*, que representariam os nós da rede, e suas conexões, representadas pelos laços sociais, formas mais institucionalizadas de conexão entre os atores (RECUERO, 2009, p.38), sejam fracos ou fortes, ou interações. Na rede social os indivíduos estão ligados por um ou mais tipos específicos de interdependência, tais como amizade, partilha de saberes, relações de crenças ou prestígio. Portanto, redes sociais sempre existiram, não são invenção contemporânea. E sempre existiram exatamente

na medida em que o ser humano é um animal social. Aliás, como destacou Capra (1996), sempre que olharmos para a vida estaremos olhando para redes.

Mas, ainda que velhas, ainda que baseadas em velhas tecnologias, as redes sociais aparecem como algo inédito e acabam agora como que “oferecidas” à escola como um caminho na sua modernidade, uma estratégia para que a educação se torne melhor.

Mas a escola, no seu conjunto, e cada classe ali não seriam exemplos de rede social? No recreio não se estabeleciam – e ainda se estabelecem - redes sociais?

No modelo conservador que vem caracterizando a nossa escola, marcado por uma prática na qual o professor, para informar, fala e faz anotações no quadro, enquanto os alunos, silentes, ouvem para ser informados, a sala de aula se torna o palco de um único personagem, o professor; os alunos constituem sua plateia. Mas haverá ali uma rede social, ainda que se constate ali um modelo “broadcast” de educação (VALENTE, 2000)?

Se olharmos as variedades de redes propostas por Baran (1964) constataremos que a rede social estabelecida na sala de aula que é a mais comum nossa realidade segue o modelo centralizado (Figura 1A). O professor corresponde ao nó central, ao qual se ligam, por links, as “estações”, ou seja, os alunos. Entre os alunos nenhum link, nenhuma ligação, a não ser na conversa furtiva que muitos professores consideram ato de indisciplina. Durante as aulas, entre os alunos ausência de interatividade que permite a aprendizagem. Mas nem por isso, deixa de ser uma rede social.

No recreio, uma mudança. A rede social possivelmente seguiria o modelo descentralizado (Figura 1B), sem um nó central e com os alunos se conectando a outros, alguns, é claro, com mais ligações.

Portanto, a escola é rede, o tempo todo. E se a escola falha é apesar de ser uma rede social.

Mas a rede social que se “oferece” à escola como estratégia visando até melhoria dos processos de aprendizagem é uma rede social virtual ou rede virtual tecnológica, ou seja, uma rede possível

pelos recursos da tecnologia digital, redes que se estabelecem na internet.

E devo deixar claro, preliminarmente, o que considero como sendo essas redes sociais virtuais [RSV]. Por que essa necessidade premente? Porque às vezes, por conta profusão de expressões que surgiram, percebo certa “confusão” conceitual, que faz com que redes sociais, comunidades virtuais [CV], redes de aprendizagem colaborativa (ALMEIDA, 2003), redes tecnológicas (SIEMENS, 2010) e sites de compartilhamento de produções [vídeos, apresentações, fotografias, dentre outros] acabem considerados por alguns como sendo exatamente a mesma coisa. Não é sem sentido que ainda se busca uma definição de comunidades virtuais de aprendizagem (CARVALHO, 2007).

Para Wellman e Berkowitz (1988), de fato nos associamos em redes, mas por meio de comunidades pessoais. Por outro lado, COSTA (2005) vê como ocorrendo hoje um fenômeno da transmutação de sentido do termo comunidade para redes sociais, com o conceito de redes respondendo a uma “compreensão da interação humana de modo mais amplo que o de comunidade” (COSTA, 2005:246) E, certamente, enquanto fenômeno ou forma de organização social, isso deve valer no ciberespaço. Para Rheingold (2000), a expressão comunidade virtual designa grupos de pessoas que estabelecem, através de por laços sociais e por certo tempo, relações no ciberespaço, com um sentimento de pertença, compartilhando interesses comuns.

Para alguns, rede social nada mais é do que a nova denominação para comunidade virtual; para outros, são coisas distintas, ainda que possam coexistir no mesmo ambiente (BIANCONI, 2010).

Embora o Twitter [<http://twitter.com>] e o Plurk [<http://www.plurk.com/>] se estruturam em uma espécie de rede, ainda há aqueles a quem seguimos [*following*] e aqueles que nos seguem [*followers*], essas interfaces são na verdade microblogs, com *posts* limitados a 140 caracteres. Já *sites* como YouTube e o Flickr, para ficar apenas em dois exemplos, incorporaram mais recentemente listas de amigos ou contatos, sendo às vezes até possível que nos sigam. Mas ainda

não deixam de ser apenas espaços de compartilhamento, onde carregamos vídeos, imagens ou outras mídias e permitimos ou não seu acesso a terceiros.

Diferentemente disso, Orkut, MySpace e Facebook, para ficar em poucos exemplos, se organizam como espaços com características de redes sociais. Portanto, ao falar de RSV estarei me referindo a sites como estes.

REDES SOCIAIS VIRTUAIS

A Internet, sem o menor resquício de dúvida, provocou mudanças significativas na sociedade. Dentre elas, foi absolutamente inovadora na forma das pessoas se comunicarem. Hoje nos comunicamos mais direta e mais rapidamente do que antes, na velocidade dos bits. E se as formas de comunicação se alteraram no chamado ciberespaço, é razoável esperar mudanças significativas nas formas de socialização, na medida em que recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação [TDIC] vão cada vez mais sendo usados em uma comunicação mediatizada pelo computador.

Graças à internet, tornam-se possíveis relações virtuais, na constituição de redes ou comunidades cujos membros podem estar fisicamente muito distantes uns dos outros.

Nesse cenário de uma nova *web*, destacam-se as interfaces da chamada Web 2.0, espaço das redes sociais e comunidades virtuais.

A Web 2.0 pode ser entendida como uma nova geração de serviços e aplicativos *online*, o software social, que vêm sendo responsáveis por significativas mudanças na forma como pessoas se relacionam com a rede e através dela. Duas são as marcas mais importantes da Web 2.0: a possibilidade de compartilhamento de recursos, o que significa ir muito além de deixar que outros internautas encontrem e baixem arquivos produzidos por alguém, e a utilização gratuita das interfaces disponíveis.

A Web 2.0 é “web da leitura/escrita”, preconizada por Berners-Lee nas origens da web, e simboliza a rede no tempo de uma Sociedade

que denominamos da Autorialia (MARINHO, TÁRSIA, ENOQUE, VILELA, 2008), quando o internauta pode se tornar, além de (co)autor ou (co) produtor, distribuidor de conteúdos, compartilhando a sua produção com os demais indivíduos imersos em uma cibercultura.

Usando as interfaces das Web 2.0, o internauta deixa de ser apenas um leitor isolado do texto de terceiros, pode não permanecer como tão somente um coletor de informações. Agora o internauta tem a possibilidade de colaborar na criação de grandes repositórios de informações, tornando-se também semeador, contribuindo para que toda uma riqueza cognitiva se estabeleça e se expanda (MARINHO, TÁRCIA, ENOQUE, VILELA, 2009).

Pois é exatamente na realidade da Web 2.0 que proliferam RSV e CV. Dentre as RSV destaque deve ser dado ao Orkut [<http://www.orkut.com.br/>], ao Facebook [<http://www.facebook.com/>] e ao MySpace [<http://www.myspace.com/>], sem considerar o site “pai de todas as redes”, o Friendster [<http://www.friendster.com/>], criado em 2002 e pouco conhecido dos brasileiros, e o Bebo [<http://www.bebo.com/>], a rede social preferida dos europeus, criada em 2005.

A cada momento surgem novas redes, como o recente Buzz, da Google.

O Orkut, que tem o mesmo nome do seu projetista chefe, foi criado em 2004 como rede social com o objetivo de ajudar seus membros a criarem novas amizades e manterem relacionamentos. Cada usuário, como é comum nas interfaces da Web 2.0, possui uma conta e um perfil. O perfil traz algumas características pessoais, como descrições físicas, listas de livros e músicas preferidos, além de um texto de apresentação. A cada usuário é permitido colocar outros usuários do Orkut como seus “amigos”. Assim, se trata de um grande banco de dados sobre relações de amizade. O Orkut possuía em 2009 mais de trinta e cinco milhões de usuários cadastrados, sendo o Brasil o país com o maior número de membros, estimados em 54% do total de usuários. O “Brazilian takeover” do Orkut fez com que o português passasse a ser a língua dominante, o que acarretou problemas para a rede social, que perdeu muitos usuários,

principalmente nos Estados Unidos. Isso de alguma forma contribuiu para a expansão de outras redes sociais.

Lançado também em 2004, o Facebook nasceu com a finalidade de constituir-se em rede para contatos entre estudantes concluintes do High School nos Estados Unidos e aqueles que ingressavam no ensino superior, o que, naquele país implica frequentemente em mudança de cidade. Como tinha um público-alvo bem detalhado, o Facebook no início só contava com alunos da Universidade de Harvard como usuários. Depois se abriu para escolas secundárias, mas ainda exigindo que os usuários estivessem vinculados a determinadas instituições. Finalmente em 2006 o Facebook se abriu a quem nele quisesse se cadastrar.

De maneira semelhante ao Orkut, o Facebook funciona através de perfis e comunidades.

Essa rede social cresceu muito, inclusive em vários países da América Latina, e hoje conta com mais usuários do que o Orkut. Porém não é a RSV mais utilizada no Brasil.

Uma faceta bastante interessante do Facebook, ao menos para alguns de seus usuários, é a permissão para que qualquer pessoa com um mínimo de noção de desenvolvimento para web crie componentes que rodam dentro do próprio site, como, por exemplo, jogos. Abre-se uma interessante possibilidade de novas experiências sociais na rede.

O MySpace, lançado em 2003, também permite a interação dos usuários através de perfis. Cresceu muito logo após seu início, coincidentemente quando eram grandes os rumores de que o acesso ao Friendster seria cobrado. O MySpace, que se tornou uma espécie de herdeiro dos usuários do Friendster, foi apropriado por bandas musicais como um espaço para divulgação de suas produções. Por isso, é forte sua imagem de rede social associada ao mundo da música.

Uma característica dessas redes é que são abertas de maneira geral, exigindo apenas um cadastramento dependente da existência de um e-mail válido. Em síntese qualquer um pode se cadastrar como usuário das redes.

RSV NA ESCOLA. SIM OU NÃO. CONTRAPONDO RAZÕES E ARGUMENTOS

Uma leitura atenta de vários autores revelará uma lista – sedutora, eu diria – de razões para que nossas escolas incorporem as RSV, por conta de seu enorme potencial pedagógico (BOHN, 2009). Essa incorporação é reconhecida por muitos como de grande valia (CENPEC, 2009), sob os mais diversos motivos.

Um dos argumentos mais utilizados é que o trabalho em rede favorece a colaboração, a cooperação, tirando o aluno de um processo solitário, como que o trazendo para ações mais solidárias, ajudando os outros enquanto ele mesmo aprende. Afinal, colaboração é uma palavra de ordem, não só em ambientes educacionais (RIBEIRO, 2010).

É interessante ver essa justificativa para as RSV na escola, ao mesmo tempo em que se constata que os alunos convivem por 3, 4 até 5 horas diariamente nas nossas salas de aula e de maneira geral não se registram tais práticas tão enriquecedoras e, reconheço certamente, necessárias.

Por que acreditar que na virtualidade os alunos colaborarão e cooperarão, aprenderão através da partilha de saberes, se não o fazem na sala de aula presencial? Tendo a crer que o não praticar dessas competências na que chamo sala de tijolos não se deve a eles, alunos. Para mim dois fatores são decisivos para tal. Os professores de modo geral não praticam, eles mesmos colaboração e cooperação com os seus pares. Não aprenderam a ser colaborativos ou cooperativos, inclusive porque não foram formados em espaços de colaboração e cooperação, não aprenderam como levar seus alunos a usá-las como estratégias para a aprendizagem. Creio que contribui ainda uma cultura instalada na escola - que acaba levando ao isolamento – de exigir que o aluno, durante as aulas, permaneça sentado em sua carteira, seu território, e preferentemente silente, sob o argumento da necessária manutenção da disciplina.

Outra razão apontada para uso das RSV na escola está na

constatação de que o tempo dos encontros na escola presencial é muito reduzido, não havendo oportunidades para que todos os alunos de uma turma expressem opiniões e verbalizem suas próprias dúvidas. Com a RSV romper-se-iam barreiras espaço-temporais, criando-se um tempo extra para a aprendizagem.

Contudo criar esses novos tempos para aprendizagem, no território da virtualidade, significa atribuir mais trabalho aos já sobrecarregados professores. Estarão eles dispostos a isso? Terão tempo para fazê-lo, quando não são poucos os que trabalham e, em diferentes escolas em dois até três turnos, ainda que as escolas – no caso, as da rede particular, porque julgo isso em princípio impossível na escola pública - decidam pagar por essa “tarefa extra”?

Devemos ter em perspectiva que mobilizações como a dos professores em São Paulo, em sua recente campanha salarial, pela remuneração das tarefas extras que lhe acabam exigidas no atendimento aos seus alunos tenderão a se repetir, tornarem-se comuns. O professor, com absoluta razão, não quer ser pago apenas pelo trabalho que faz na sala de tijolos e como que, ao mínimo, duplicar sua jornada, atuando na sala de aulas de bits, ainda que escolas aleguem que não sabem como remunerar essas tarefas adicionais, para além de seus muros, depois do seu tempo.

Há os que se entusiasmam com a possibilidade da RSV estimular também mudanças positivas nos métodos de ensino, alterar formas de aprender e estudar. Parece-me muito arriscado querer imputar à RSV tamanha responsabilidade, eu diria. Será que bastará aos professores – muitos mal preparados e, talvez em sua maioria desencantados com a própria atividade profissional - colocar um pé na virtualidade para que modifiquem as formas de ensinar? Como acreditar nisso se não o fazem no seu cotidiano, ainda que saibam do fracasso do atual modelo de escola que se confirma a cada avaliação oficial?

FECHANDO, SEM PRETENDER SER CONCLUSIVO

Sabemos que, como bem destacam Machado e Tijiboy (200, p.5-6),

as novas tecnologias de informação e comunicação chegam à escola muitas vezes como uma imposição da modernidade, sem saber bem o seu lugar neste ambiente e acabam esquecidas ou “escolarizadas” - com a missão de resolver as tarefas educacionais propostas.

Como alerta FRANCO (2009, p.1), “se quisermos usar as redes sociais com [...] expectativa instrumental, é quase certo que teremos problemas de frustração de expectativas”.

Um olhar para a realidade da escola, por outro lado, revelará fatores e condições que ela, por seus gestores e professores, usará como argumentos para não incorporar RSV em sua prática.

Um risco – usarei esse termo porque, ainda que não seja sempre mencionado, representa o sentimento que parece dominar nas escolas – está na possibilidade de que na rede, que deveria se organizar em torno de um interesse ou finalidade compartilhados, a própria comunicação se transforme no objetivo e a pretendida aprendizagem de conteúdos – porque a escola jamais abrirá mão disso - deixe de acontecer.

Se a escola decidir por de alguma forma fazer com que as RSV se integrem ao seu cotidiano, muitos obstáculos deverão ser superados. Resta saber se ela dará conta disso.

Mas será levar a escola para as redes, ou trazer as redes para a escola? Aparentemente a mesma coisa, ainda que para mim processos distintos.

Redes sociais do tipo Orkut e Facebook são demasiadamente abertas. Não raro são espaços para o anonimato, com pessoas criando *personas* atrás das quais escondem suas verdadeiras identidades. Nessas redes a escola vê riscos diversos, potenciais, para seus

alunos. A nossa experiência mostra, por exemplo, o receio que muitas escolas têm do uso de blogs pelos alunos. Alegam mesmo o risco da vinculação do que ali se torna público com o próprio nome da instituição, de alguma forma expondo-a. Se com blogs, coisa mais simples e menos perigosa o receio, infundado ou não é grande, imagine-se com a RSV. Assim, se a escola vier a optar por usar RSV, a tendência será a da criação de redes privativas, restritas. A RSV própria, como um cluster (BARABÁSI, 2009), que confere familiaridade, segurança e intimidade, virá para a escola, ao invés da escola ir para a rede.

A criação das redes próprias, restritas á escola não será problema. Já existem *sites*, como o Ning [<http://www.ning.com>] e o WackWall [<http://www.wackwall.com>], para a criação de redes sociais virtuais personalizadas [RSVP], configuradas na forma que melhor atende às escolas.

As interações necessárias para a criação e configuração das redes restritas são simples, exigindo um mínimo de intimidade dos professores – tendo a achar que as escolas solicitaram a eles o cumprimento dessa tarefa – com as TDIC para isso.

Rever – e efetivamente praticar – os [novos] papéis de quem ensina e de quem aprende em uma escola do século XXI talvez seja um obstáculo mais simples a superar, ainda que isso possa causar incômodos, notadamente no caso dos professores que são constantemente chamados a, de certa forma, abrir mão de parte de sua autoridade. Temos que convir que apesar de, ao menos no discurso, os professores estarem imbuídos de autoridade, a indisciplina que invade as salas de aula é motivo para considerarem que não podem ceder mais. Certamente são muitos os fatores que acabam contribuindo para a indisciplina – turmas com excesso de alunos, aulas que não convocam os estudantes para o engajamento, conteúdos que nada significam para a vida cotidiana dos estudantes, dentre outros – mas até quando o professor estará disposto a ceder? Às vezes abandona a escola, nessa fuga não tendo que assumir junto aos alunos que foi vencido. Saem de cena, sem se proclamarem publicamente vencidos, sem terem que reconhecer que os alunos como que venceram.

Um complicador importante poderá estar presente quando os professores vierem a organizar RSV: a tendência de que, por conta da sua disciplina, da responsabilidade institucional que têm com relação a ela, eles próprios se mantenham como o centro coordenador ou o sujeito animador das redes, conduzindo-as, ao invés de deixá-las livres, decidindo pelas redes o que os atores deverão fazer. Temos que reconhecer que sempre haverá o risco de que os professores, a própria escola, adotem a topologia centralizada (BARAN, 1964), não conseguindo fazer com que a rede seja distribuída (Fig.2). Essa é a única topologia capaz de estabelecer uma rede de fato, já que a verdadeira rede não pode haver o centralismo. Independente de usar ou não RSV, a escola contemporânea tem necessidade premente de se transformar o seu espaço social em local de práticas democráticas para a aprendizagem (JENLINK; JENLINK, 2008), ainda que Barabási (2009) tenha demonstrado que, por não ser randômica, a web falha enquanto espaço da democracia, da equidade e dos valores igualitários.

E, complicando a escola, há um reconhecimento de que redes sociais distribuídas não são podem ser criadas por um desejo de controle ou por uma vontade de poder.

Há de se observar que mesmo a topologia descentralizada (BARAN, 1964), que poderia ser eventualmente buscada nas relações em uma rede social na escola, ainda guarda traços da hierarquia, como a centralizada, onde certamente a hierarquia é mais forte.

As RSV, se incorporadas pelas escolas, não deverão ser apenas mais um espaço, ampliado, para se fazer a mesma educação. Essas redes são um novo e diferenciado espaço, exigindo como que uma nova didática na perspectiva de uma nova educação, contemporânea. Não haverá o menor sentido em se fazer na RSV o mesmo que se faz, cotidianamente, na sala de tijolos. E fazer o novo exigirá aos professores uma formação. Eles ainda precisarão de tempo para conviver com as RSV antes de incorporá-las em sua prática; precisarão criar, por si mesmos, o convencimento de sua utilidade antes de adotá-las.

Tudo isso é desafio para quando se pretender trazer a RSV

para a escola.

Um professor desempenha vários papéis em uma sala de aula tradicional. O mais importante nesse cenário, segundo SIEMENS (2010), é que o professor oferece uma narrativa de coerência para a sua disciplina ao selecionar o livro, determinar a sequência dos assuntos a serem abordados, planejamento as atividades de aprendizagem. Assim, o projeto educacional, ou de aprendizagem, é um método estruturado na coerência e só funciona bem quando podemos centralizar tanto o conteúdo (currículo) e o professor. Mas, alerta SIEMENS (2010), o modelo cai por terra quando se distribuem conteúdos e se ampliam as atividades do professor para incluir as entradas múltiplas e a aprendizagem entre pares. Ou, como coloca de forma simples o autor, redes sociais e tecnológicas subvertem a sala de aula baseada no papel do professor.

E, como bem alerta Franco, (2009, p. 1), será necessário entender que

as redes não são expedientes instrumentais para pescar pessoas e levá-las a trilhar um determinado caminho ou seguir uma determinada orientação. As redes farão coisas que seus membros quiserem fazer; ou melhor, só farão coisas conjuntas os membros de uma rede que quiserem fazer aquelas coisas. Se alguém propõe fazer alguma coisa em uma rede de 100 participantes, talvez 40 aceitem a proposta; os outros 60 farão outras coisas ou não farão nada. Em rede é assim: não há centralismo. Não há votação. Não há um processo de verificação da formação da vontade coletiva que seja totalizante e que se imponha a todos, baseado no critério majoritário.

Estaremos nós, professores, prontos para permitir isso? Aceitaremos isso, convictos de que na rede, apesar de tudo, não estaremos abrindo mão da “autoridade” que nos cabe enquanto educadores e que nos é tão cara?

Franco (2009) ainda registra algumas tentações na criação de e na manutenção de RSV: a de se criar redes de instituição, ao invés de rede de pessoas; a de se reunir para discutir e decidir o que os outros deverão fazer na rede, quando se deveria simplesmente fazer; a de tratar os demais como “massa” a ser mobilizada, em vez de amigos pessoais a serem conquistados; a de monopolizar a liderança, ao invés de estimular a emergência da multiliderança. Resistiremos, enquanto professores e instituição, a essas tentações?

Dependendo das respostas para essas questões, as redes sociais estarão na escola ou a escola estará nelas. Ou não.

E não poderemos deixar de considerar a questão da RSV na perspectiva dos alunos (SIM, 2003, TAYNTON, 2000), ainda que convencê-los a estarem em ambientes virtuais certamente não será desafio. Afinal, isso é parte da rotina diária de muitos deles. O difícil, alerta Bianconi (2010), será fazer com eles considerem tais espaços - que terão um foco educacional - tão interessantes quanto as redes sociais abertas, que lhes oferecem principalmente entretenimento.

Resta esperar, sejamos otimistas ou pessimistas. A realidade de alguma forma se fará concreta. Contudo essa nova realidade, qual seja, não cairá na escola como um fato. Os professores e gestores a construirão, cientes e conscientes de que a internet nada mais é do que um instrumento que estimula certos comportamentos, mas não os modifica. Como bem destacou Castells (1999), é o comportamento que muda a internet.

Jamais tive a pretensão de ser conclusivo - ao menos aqui nesse artigo - na questão da utilização da RSV na escola.

O que busco, com a explicitação de ideias minhas e de outros, é exatamente provocar a reflexão dos educadores, mais entusiasmados ou menos entusiasmados, com a perspectiva de uso das TDIC na escola, em especial da incorporação de RSV.

Espero que esse artigo - que reconheço perde um pouco do formalismo convencional da academia - se torne um chamado para o diálogo, para a troca de ideias. Que ele seja ponto de partida de uma rede social que se estrutura em torno de um tema: o papel da própria

rede social virtual, ou rede tecnológica, na nossa educação escolar.

Mas se tivesse que fazer uma aposta agora, eu, ainda que consciente do relevante papel das TDIC na formação de nossas crianças e jovens, diria que de maneira geral as RSV não estarão nas nossas escolas, salvo uma ou outra experiência, ao menos por um bom tempo. Lamentável? Não sei. O futuro nos dirá.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. B. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. In: 26ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu, ANPED, 2003.

BARABÁSI, A.-L. **Linked: a nova ciência dos networks**. São Paulo: Leopardo Editora, 2009.

BARAN, P. **On Distributed Communications Series**. [online]. Santa Monica, USA: Rand Corporation, 1964. Disponível em <http://www.rand.org/pubs/research_memoranda/RM3767/>. Acesso: 12 Fev. 2010.

BIANCONI, G. Para os defensores das redes sociais na educação, mediação é o caminho para envolver jovens e obter resultados pedagógicos. [Online]. Instituto Claro, 2010. Disponível em <<http://tinyurl.com/claro2009>>. Acesso: 12 Fev.2010

BOHN, V. **As redes sociais no ensino: ampliando as interações sociais na web**. [Online]. Rio de Janeiro, Conexão Professor, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-26h.asp>>. Acesso em 12 Fev. 2010.

CAPRA, F. **A teia da vida: Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, J. **Comunidades virtuais de aprendizagem;** em busca de uma definição. [Online]. São Paulo, USP/FE. 2007. Disponível em <<http://www.nilsonjosemachado.net/20071123.pdf> >. Acesso em 17 Fev. 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Uso das redes sociais enriquece processo de aprendizado.** [Online]. São Paulo: CENPEC, 2009. Disponível em <<http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=835> >. Acesso em 17 Fev. 2010.

COSTA, R. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.17, p.235-248, 2005.

FRANCO, A. **Uma introdução às redes sociais.** [Online]. Disponível em <<http://vivoeduca.ning.com/group/grupodeestudosderedessociais>>. 2009. Acesso: 12 Fev. 2010.

JENLINK, P. M.; JENLINK, K. E. **Creating Democratic Learning Communities: Transformative Work as Spatial Practice.**[Online]. Theory Into Practice, v.47, n.4, p.311-317, 2008. Disponível em <<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a903273055>>. Acesso em 17 Fev. 2010.

MACHADO, J. R.; TIJIBOY, A. V. Redes Sociais Virtuais: um espaço para a efetivação da aprendizagem cooperativa. [online]. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.3, n.1, 2005. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a37_redessociaisvirtuais>.

pdf>. Acesso: 12 Fev. 2010.

MARINHO, S. P. P.; TÁRSIA, L.; ENOQUE, C. F. O.; VILELA, R. A. T. In Times of Media Convergence, Incorporating Web 2.0 in the Curriculum is the New Challenge to the schools. [Online]. **Revista de Informatica Sociala**, ano 5, n. 9, p. 1-16, 2008. Disponível em < <http://www.ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2009/01/smarinho.pdf>>. Acesso: 26 Jan, 2009.

MARINHO, S. P. P.; TÁRSIA, L.; ENOQUE, C. F. O.; VILELA, R. A. T. *Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergências de mídia.* [Online]. *e-Curriculum*, v.4, n.2. p;1-27, 2009. Disponível em

<http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_4_n_2_jun_2009/art5.pdf> . Acesso: 26 Jan, 2009.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

RHEINGOLD, H. **The virtual community**, Homesteading on the Electronic Frontier. 2.ed. Cambridge, USA: MIT Press, 2000.

RIBEIRO, A. M. O Aprendiz como um Designer de seu Espaço de Aprendizagem. [Online]. Disponível em

<http://www.peabirus.com.br/redes/form/post?pub_id=64228>. Acesso em 15 Fev. 2010.

SIEMENS, G. **Teaching in Social and Technological Networks.** [Online]. Disponível em < <http://www.connectivism.ca/?p=220> >. Acesso em 17 Fev. 2010.

SIM, J. Online Learning Community: a student's perspective [Online]. Disponível em <<http://mams.rmit.edu.au/lbl5kt1po45l>>.

doc>. Acesso em 20 Fev. 2010.

TAYNTON, Y. Online Learning: A Student Perspective. [Online]. In: ASCILITE 2000. **Proceedings**. Coffs Harbour, Australia: Southern Cross University. 2000. Disponível em

<http://www.ascilite.org.au/conferences/coffs00/papers/yvonne_taynton.pdf>. In Acesso em 20 Fev. 2010.

VALENTE, J. A. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Coord.). **Ead.br: educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo, SP: Anhembi Morumbi, 2000. p. 97-122.

WELLMAN, B.; BERKOWITZ, S. D. (Ed.). **Social structures: a network approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

FIGURAS

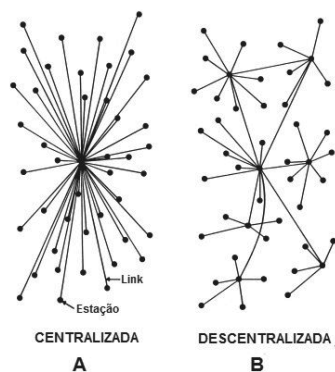


Figura 1 – Modelos de Rede
[Adaptada de BARAN, 1964]

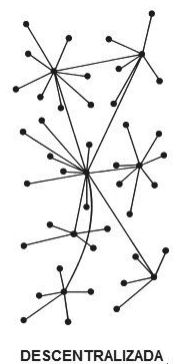


Figura 2 – Modelo de Rede
[Adaptada de BARAN, 1964]

AS MUITAS TECNOLOGIAS E AS MUITAS FORMAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Vani Moreira Kenski

USP/SITE Educacional

O universo particular dos textos em Educação costuma referir-se à tecnologia como algo distinto e único, sem considerar a multiplicidade de conceitos, formatos, produtos, processos, métodos e culturas diversas que existem no interior do termo. Tecnologias, quais tecnologias? Se considerarmos apenas a tecnologia digital, temos muito que refletir e uma quantidade infinita de possibilidades de usos didáticos das inúmeras funcionalidades que ela permite. Tecnologias digitais, por exemplo, seria o uso do correio eletrônico ou do Messenger? Ou nos referimos aos ambientes virtuais de aprendizagem? Ou ainda às redes sociais? Ou ainda aos limites da realidade aumentada, aos novos jogos de tecnologia sensitiva, que faz com que o jogador deixe de ser sedentário diante do computador e se mexa com todo o corpo, realizando movimentos exatamente como se estivesse em um jogo real (de tênis, boliche, golfe, box, etc.). Podemos inclusive identificar “gerações” de softwares que garantem o desenvolvimento de projetos educacionais que buscam alcançar os mesmos objetivos, mas que se utilizam de bases e lógicas tecnológicas diferenciadas. Da mesma forma, a apropriação do termo “comunidades de aprendizagem” também nos encaminha para uma diversidade de culturas educacionais e que refletem ações dentro e fora de salas de aula; estratégias distintas; níveis educacionais diversos e inúmeros procedimentos didático-metodológicos. Neste texto, considero essa diversidade – característica central presente em ambos os termos: tecnologias e comunidades de aprendizagem – como um diferencial muito importante e que precisa ser compreendido pelos docentes. Esta compreensão viabiliza o uso adequado das várias tecnologias digitais disponíveis, sobretudo com a ampliação da banda de acesso

à Internet, para facilitar e ampliar as condições de aprendizagem de cada um dos membros dos mais diversos tipos de comunidade, virtuais ou nem tanto assim.

COMUNIDADES: A BANALIZAÇÃO DO TERMO

É paradoxal. Em todas as mídias, diariamente, houve-se falar em “comunidades”. O termo se incorpora à linguagem cotidiana e designa, em geral, um aglomerado de pessoas que mantém laços de proximidade física: o mesmo espaço e os mesmos problemas. Nem sempre, no entanto, o relacionamento entre as pessoas da “comunidade” é tão estreito, assim como a vontade de atuar e colaborar para superar os desafios comuns. Comunidade designa um grupo, com lideranças ativas e diferenciados níveis de envolvimento dos demais membros. Mas o conceito de comunidade tem história e, diferenciados sentidos e concepções. Vejamos algumas.

Raquel Recuero (2001) recupera os conceitos clássicos de comunidades, em sociologia. A autora relembra Ferdinand Tönnies, que conceituava comunidade em oposição à sociedade. Para Recuero:

Tönnies procurou criar um conceito de comunidade “pura”, idealizada, oposta ao conceito de sociedade, criado pela vida moderna. Para Tönnies, Gemeinschaft (comunidade) representava o passado, a aldeia, a família, o calor. Tinha motivação afetiva, era orgânica, lidava com relações locais e com interação. As normas e o controle davam-se através da união, do hábito, do costume e da religião. Seu círculo abrangia família, aldeia e cidade. Já Gesellschaft (sociedade) era a frieza, o egoísmo, fruto da calculista modernidade. Sua motivação era objetiva, era mecânica, observava relações supralocais e complexas. As normas e o controle davam-se através de convenção, lei e opinião pública. Seu círculo abrangia metrópole, nação, Estado e Mundo. Para Tönnies, a comunidade seria o estado ideal

dos grupos humanos. A sociedade, por outro lado, seria a sua corrupção.

Algum sentido deste conceito se perpetua na concepção atual de “comunidade”. A comunidade, com certeza, remete-nos hoje ao sentimento de proteção e envolvimento, à “grande família”, feita por laços comuns que nos identifica diante da sociedade.

Contradizendo Tönies, ainda segundo Recuero, Durkheim considera que “a sociedade não teria um caráter menos natural do que a comunidade, pois existiriam pequenas semelhanças de atitude nas pequenas aldeias e grandes cidades”.

Dando continuidade à discussão, Recuero recupera em Weber a noção de que

comunidade e sociedade não são mais necessariamente alternativas de integração do indivíduo nas estruturas sociais, nem tampouco conceitos que se excluem mutuamente, ou ainda, que se opõe frontalmente. Para Weber, como para Durkheim, a maior parte das relações sociais tem em parte o caráter de comunidade, em parte o caráter de sociedade. Em qualquer comunidade seria possível encontrar as situações de conflitos e opressão, que de acordo com Tönies não fariam parte da idéia de comunidade. Para Weber, a comunidade só existiria propriamente, quando sobre uma base de um sentimento de situação comum e de suas conseqüências, está também situada a ação reciprocamente referida e que essa referência traduz o sentimento de formar um todo.

Chegamos, assim, a um sentido mais completo para “comunidade”. Não basta o sentimento de pertencimento e de união. Não bastam os laços de família ou proximidade física. É preciso “formar um todo”, se envolver, participar. A comunidade em Weber baseia-se, portanto, na ação social.

Chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da ação social, na média ou no tipo ideal baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes.

Recuero recupera também Ray Oldenburg que em sua obra “*The Great Good Place*”, considera que as comunidades estariam desaparecendo da vida moderna. Essa é também a visão de muitos autores que atribuem à complexidade da vida nos espaços urbanos o enfraquecimento do poder das comunidades em seu sentido original. O individualismo, a luta pelo sucesso profissional, a própria fragilização das famílias leva à decadência do sentido da comunidade como fator de agregação social e comprometimento.

Para Recuero, citando Sennet, “como o avanço da industrialização e o surgimento do conceito de ‘sociedade de massa’, as pessoas tornaram-se atomizadas e a ordem social foi caracterizada por uma “anomia”. Recuero recupera Sennet quando diz ainda que a “noção de comunidade como um território limitado foi, neste ponto, substituída pela noção de comunidade como a de “mentes iguais”, ou de pessoas com pensamentos semelhantes. As idéias de Sennet evidenciam um importante traço na definição de uma comunidade: um senso de traço comum, característica, identidade ou interesses”.

Em termos amplos e mais atuais, Palácios (1998) enumera os elementos que caracterizariam a comunidade: “o sentimento de pertencimento, a territorialidade, a permanência, a ligação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e emergência de um projeto comum, e a existência de formas próprias de comunicação”.

Em condições ideais, portanto, o conceito de comunidade se descola de condição “outorgada” (pela proximidade, afinidade ou consangüinidade) para o de condição “conseguida”, por meio de ação voluntária e cooperativa. A comunidade, portanto, é alcançada pela ação comum de pessoas que se sentem parte do todo; que cooperam “para uma finalidade comum com os demais membros (caráter

corporativo, sentimento de comunidade e projeto comum)” (Recuero); que se encontram e partilham um mesmo espaço; e que, neste espaço comum, estabelecem relações sociais e ações frequentes com os demais membros.

O descolamento do conceito de comunidade dos limites estreitos dos espaços físicos e territórios reforça a sua adoção no âmbito das relações sociais em rede, nas comunidades virtuais. Rheingold já assim a justifica nos anos 80, do século passado. O avanço progressivo das redes sociais fortalece cada vez mais o sentido de “comunidade” no ciberespaço.

Nas redes digitais, o conceito de “comunidade” se atualiza e reflete um novo movimento social. As mídias divulgam e potencializam suas condições e “novidades” para pessoas socialmente desagregadas. Inúmeros espaços virtuais são criados para abrigarem cibercidadãos a procura de identidades coletivas e espaços de trocas comunicacionais para os mais diferenciados fins.

A atualização do termo nos espaços virtuais é recuperada socialmente e o seu uso retorna no plano do território para designar “comunidades” em múltiplos sentidos. Na educação, o termo se fixa como alternativa para designar a turma, a classe ou as relações ocorridas em sala de aula. Não basta, no entanto, a apropriação do nome “comunidade”. É preciso que o conceito seja culturalmente assumido pelos membros e que transformações ocorram na transformação de grupos em reais “comunidades”.

A ESCOLA COMO COMUNIDADE

Apropriando-se dos conceitos elencados neste mesmo texto já é possível identificar que a escola, potencialmente tem os requisitos necessários para ser compreendida como “comunidade”. Vejamos, por exemplo, os requisitos apontados por Palácios e podemos considerar que, idealmente os membros e a própria escola apresentam todas as condições requeridas, ou seja: “o sentimento de pertencimento, a territorialidade, a permanência, a ligação entre o sentimento de

comunidade, caráter corporativo e emergência de um projeto comum, e a existência de formas próprias de comunicação”.

Será que podemos considerar, então, a extensão do conceito para abrigar as escolas como comunidades? Para responder a esta questão, temos que refletir com maior profundidade e identificar alguns pontos que dificultam a integração entre os dois conceitos: escolas e comunidades.

A primeira dificuldade nessa integração está na própria organização da escola e nas relações de poder que ali permeiam. Para Francisco Imbernón, “transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem implica em uma importante mudança nas relações de poder”. Isso significa dizer que as definições de prioridades e objetivos não são impostos generalizadamente ou definidos de cima para baixo, mas obedecerão aos interesses e propósitos da comunidade. De acordo com Imbernón,

a mudança na organização implica a organização de comissões de trabalho, a organização do voluntariado, a otimização de recursos, a delegação de responsabilidades e o aumento dos serviços da escola e da organização da sala de aula, já que a experiência propõe uma nova configuração de grupos, horários, entrada, saída, pátio, refeitório, biblioteca, espaços externos, etc., uma otimização real do espaço escolar e do tempo de atividades dos alunos, uma metodologia baseada nos agrupamentos flexíveis e a aprendizagem baseada na cooperação e no diálogo.

O processo de mudanças desencadeado na escola-comunidade se reflete diretamente nas salas de aulas. A dinâmica e a didática se alteram. Segundo Imbernón (2002), o próprio espaço se amplia e descola das quatro paredes que definem territorialmente a sala para englobar “qualquer âmbito onde se estabeleça uma relação educativa entre alunos e entre professores e alunos”. A alteração dos espaços

se reflete em toda dinâmica da aula, em seus tempos, estruturas e organizações didáticas e na comunicação entre todos os participantes.

Definem-se novas opções metodológicas em que todos participam. Novos atores são incorporados (professores, especialistas, técnicos, etc.) de acordo com o processo pedagógico realizado. O compartilhamento dos saberes redefine as metodologias. Todos aprendem com todos, em uma ação de cooperação, lideranças e responsabilidades compartilhadas, além de diálogos (ou multiálogos, de todos com todos) permanentes.

Essas características, sobretudo as ações de comunicação dialógica e cooperação permanentes são fundamentais para a aprendizagem e, para Imbernón (2002), são consideradas sob quatro pontos de vista:

- 1. Como estratégia de desenvolvimento cognoscitivo, em que se destaca a relação de interdependência entre o papel ativo dos alunos em seu desenvolvimento, o apoio de outros atores sociais na organização das atividades e a dimensão sociocultural dos contextos institucionais, das tecnologias e dos objetivos da aprendizagem.*
- 2. Como metodologia para a interação, baseada na comunicação e na ação coletiva para a superação dos desafios de aprendizagem.*
- 3. Como organização do trabalho, com o aprendizado da necessidade de organização, definição de tempos, distribuição de responsabilidades, coordenação, construção coletiva e incorporação de hábitos de avaliação pelos pares e de autoavaliação.*
- 4. Como estratégia para a socialização, pela partilha e ação coletiva de cooperação e colaboração coletiva e o estímulo para a integração e participação de todos os alunos.*

ESCOLA E COMUNIDADE

O desenvolvimento de projetos de escolas que se abriam à comunidade, segundo Moll (2002) e Imbernón (2002), ocorreram nos Estados Unidos, na Espanha e em alguns países sul-americanos. Caracterizaram-se como projetos experimentais, financiados por instituições acadêmicas (sobretudo nos Estados Unidos) ou projetos especiais de organizações internacionais, como a Unesco.

Eles buscavam, na época, criar uma nova forma de organização que pudesse ajudar a diminuir a indisciplina nas escolas. Baseou-se na definição de procedimentos que pudessem aproximar a escola, a família e o entorno, sobretudo nos espaços sociais social e culturalmente mais discriminados. A maior integração da escola com o espaço social em que ela se situa e dando maiores responsabilidades aos alunos pelo desenvolvimento das atividades visa lhes oferecer melhores oportunidades de aprendizagem, além de lhes garantir condições de crescimento das suas responsabilidades, envolvimento maior com as atividades e aumento da autoestima.

A proposta, portanto, é para a organização de ações proativas dos alunos e dos que fazem parte da comunidade-escola por meio do diálogo, da participação, da cooperação e da solidariedade entre todos os envolvidos.

O processo de desenvolvimento de uma escola para que se abra à comunidade envolve, segundo Mello, algumas etapas que se iniciam com a preparação e sensibilização de todos os envolvidos no projeto de mudança. A autora ressalta que o envolvimento com o projeto não pode ser imposto, mas fruto da conscientização e da vontade pessoal. Essa sensibilização começa com os profissionais da escola. É preciso que a maioria esteja predisposta a desenvolvê-lo para que ele possa ser bem sucedido. Só então, os agentes da comunidade local, sobretudo os familiares são contatados e inicia-se o diálogo para o planejamento, a definição de prioridades e o desenvolvimento dos projetos.

As fases de desenvolvimento dos projetos exigem a reordenação

e flexibilização dos poderes, sobretudo da escola. Para a organização e a administração das ações educativas com a comunidade é preciso haver negociação para o uso dos espaços das escolas e das instâncias da comunidade, estabelecimento de cronogramas, definição de metas e responsabilidades, a redefinição dos tempos e a ampliação dos horários das instituições e dos envolvidos. No momento de desenvolvimento e consolidação do projeto, segundo Mello, “os processos de investigação, formação e avaliação serão constantes”. Em todos os momentos, a participação dos envolvidos – a partir de uma comissão gestora – é permanente.

O envolvimento e a participação de múltiplos agentes no processo educativo geram compromissos positivos de todos e que retornam com o maior engajamento dos alunos, motivação para participar e aprendizagens dinâmicas e circunstanciadas de todos os envolvidos. Dessa forma, conseguem valorizar o sentido do que aprendem e fazer uso de seus conhecimentos de forma mais concreta e valorizada, resignificando o que antes eram apenas temas abstratos e distantes, apreendidos pontualmente como exigências escolares.

Segundo Mello (2005), “o envolvimento de familiares e associações do bairro na escola que querem para seus filhos e filhas, desde a fase de sonho (planejamento), passando pela atuação em comissões e a presença em atividades educativas como voluntárias e voluntários, apoia-se e visa o diálogo igualitário, a construção de sentido e a transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem. Não se trata de envolvê-los de maneira periférica ou que se sintam usados pela escola. Assumem de fato o centro como espaço público, tendo sobre ele direito e por ele responsabilidade”.

Nessas iniciativas, a escola passa a exercer função proativa, segundo Mello, colaborando para “promover mudanças sociais e culturais no entorno”. Essa ação, afirma a autora, “é de fundamental importância, já que no contexto atual a aprendizagem não depende apenas do que passa em aula, mas está conectada ao que ocorre em casa, na rua, ao que veiculam os meios de comunicação. Informação e formação advêm de diferentes locais, fazendo desaparecerem as

fronteiras entre o interior e o exterior da escola, que deixa de existir enquanto espaço fechado”.

COMUNIDADES VIRTUAIS

As possibilidades de comunicação e trocas de informações entre pessoas por meio das redes digitais favoreceu o aparecimento das comunidades virtuais. Ainda em meados dos anos 80 e início dos 90, formavam-se comunidades (como *Psycology* criada por Steven Harnad e a *Well*, por Rheingold) nas BBS, muito antes da disseminação da Internet e do Windows. Sem apelos visuais ou imagens, nessas comunidades trocavam-se textos, informações e construíam-se histórias coletivas.

Nos RPGs, os participantes criavam identidades diferenciadas, inspirações para os avatares dos mundos tridimensionais das novas eras, no século 21. A nova sociabilidade em rede era vista como um importante movimento que alteraria significativamente as relações entre as pessoas. Na época, Howard Rheingold criou o termo comunidade virtual que definiu como: “agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço”. (RHEINGOLD, 1994)

Antes disso, já em 1976, diz Costa (2005), “o pesquisador americano Murray Turoff, idealizador do sistema de intercâmbio de informação eletrônica (EIES), considerado o ponto de partida das atuais comunidades *on line*, denunciava que a conferência por computador poderia fornecer aos grupos humanos uma forma de exercitarem a capacidade de ‘inteligência coletiva’. Segundo ele, um grupo bem sucedido exibirá um grau de inteligência maior em relação a qualquer um de seus membros (TUROFF apud RHEINGOLD, 1996). Estava lançada assim a idéia de que a interconexão de computadores poderia dar nascimento a uma nova forma de atividade coletiva, centrada na difusão e troca de informações, conhecimentos, interesses etc.”.

Essas teias de relação cresceram em número e em diversidade

de formatos e intenções. Algumas características, no entanto, permanecem como diversos autores pontuam. O primeiro requisito da comunidade virtual é ser um grupo de pessoas que estabelecem, entre si, relações sociais. Nessas relações é fundamental que ocorra a interação entre os indivíduos, em um determinado período de tempo contínuo.

A banalização do termo levou a que inúmeros conglomerados na internet se postulassem como “comunidades”, ainda que não alcancem nem de longe as condições exclusivas da formação comunitária no ciberespaço. São listas, fóruns de discussão e redes que podem até alcançar estágios de participação coletiva ou serem embriões para a criação de comunidades, mas, em princípio, não se configuram como tal.

Confundidas com comunidades temos as listas e os fóruns, em princípio determinados para a viabilização de discussão sobre um determinado tema ou área específica de conhecimento e atuação. A simples troca de mensagens por e-mail entre um grupo de pessoas incluídas em uma lista ou fórum não caracteriza a sua identificação como comunidade. Da mesma forma, as redes sociais viabilizam as relações comunicativas online entre os participantes, mas não chegam a caracterizar uma comunidade, voltada para a cooperação entre os pares para a superação coletiva de um desafio comum.

Essas diferenças são apontadas por Illera (2007) quando recupera o conceito emitido por Hunter: “uma comunidade virtual é definida como um grupo de pessoas que interagem entre si, aprendendo com o trabalho das outras e proporcionando recursos de conhecimento e informação ao grupo, em relação a temas sobre os quais há acordo de interesse mútuo”. Destaca-se assim a participação ativa e a colaboração como características marcantes nas comunidades virtuais. Espera-se que todo membro da comunidade coopere livremente, que não seja apenas um mero receptor ou consumidor dos serviços ou das informações que ali circulam. Essa democratização da participação é fundamentada na garantia de total liberdade de opinião entre os membros da comunidade, desde que sejam respeitadas as

regras de sociabilidade, construídas coletivamente, que regulam as interações.

As comunidades virtuais são autônomas. Elas perduram no tempo exato em que os seus membros se interessam em permanecer reunidos, produzindo coletivamente algo que seja útil e interessante para todos os demais membros. Concordando com Costa, consideramos “importante salientar que todo tipo de grupo, comunidade, sociedade é fruto de uma árdua e constante *negociação* entre preferências individuais. Exatamente por essa razão, o fato de estarmos cada vez mais interconectados uns aos outros implica que tenhamos de nos confrontar, de algum modo, com nossas próprias preferências e sua relação com aquelas de outras pessoas. E não podemos esquecer que tal negociação não é nem evidente nem tampouco fácil. Além disso, o que chamamos de preferências “individuais” são na verdade fruto de uma autêntica construção coletiva, num jogo constante de sugestões e induções que constitui a própria dinâmica da sociedade”.

COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Palloff e Pratt (2004) distinguem as comunidades virtuais das comunidades virtuais de aprendizagem on-line. Para eles, “o envolvimento com a aprendizagem colaborativa e a prática reflexiva implícita na aprendizagem transformadora é o que diferencia a comunidade de aprendizagem on-line.” Existe, assim um propósito determinado que vai além da vivência coletiva em rede. As comunidades virtuais de aprendizagem justificam-se pelas suas finalidades constitutivas, ou seja, a de favorecer a aprendizagem de todos os seus membros em relação a um determinado saber.

A intenção educativa nas CVAs (comunidades virtuais de aprendizagem) é intencional e explícita. Todos os seus participantes se sentem engajados em um movimento que vai além da participação, interação, comunicação e mesmo da cooperação. A finalidade em pauta é a da transformação, da mudança de comportamentos, sentimentos, ações em relação a um determinado conhecimento.

O grande diferencial da aprendizagem, nas comunidades virtuais que se viabilizam para este fim, é que ela se descola da reação individual e torna-se transformação coletiva. Ações de cooperação e colaboração entre os membros da comunidade contribuem para que todos se beneficiem e se transformem. As reações não são as mesmas, cada pessoa reage e reflete com comportamentos próprios aos estímulos do grupo, mas, dessa forma, contribui – pela diversidade – para a ampliação da compreensão de conceitos, o respeito à diferença e a empatia entre os membros.

Em texto anterior (KENSKI, 2001), considerei que diferenciar “comunidade virtual” de “comunidade virtual de aprendizagem” não é tarefa simples:

A primeira dificuldade em definir uma “comunidade virtual de aprendizagem” está exatamente em restringir sua ação, seu início e continuidade com o fim específico de atender a todos os seus membros em seus anseios de aprender. Como diferenciar uma comunidade virtual de uma comunidade virtual de aprendizagem? A redefinição de uma comunidade virtual orientada especificamente para “aprendizagem” é difícil. Na verdade as múltiplas e incessantes trocas que ocorrem em qualquer tipo de comunidade virtual refletem-se em inúmeras e diferenciadas aprendizagens para os seus membros. Em termos operacionais podemos denominar assim para as comunidades que emergem de cursos ou disciplinas realizadas totalmente ou quase exclusivamente no ambiente da Internet, por exemplo. Nem todos os cursos ou disciplinas oferecidas no ambiente eletrônico dão origem a comunidades. A comunidade específica de “aprendizagem” vai além do tempo de uma disciplina ou curso, ainda que possam surgir de iniciativas nestes momentos de ensino-aprendizagem. Em muitos casos ela se solidifica após o encerramento destes. Não

se constituem também apenas de períodos finitos, previamente estabelecidos pelas instituições ou pelos seus coordenadores e professores. As comunidades de aprendizagem ultrapassam as temporalidades regimentais estabelecidas pela cultura educacional e vão além. “Seu tempo é o tempo em que seus membros se interessam em ali permanecerem em estado de troca, colaboração e aprendizagem.

As muitas comunidades que vivenciei, no entanto, me levam a afirmar sobre a intencionalidade dos processos desencadeados nas CVAs. Não basta a existência do desejo de aprendizagem comum entre os seus membros, é preciso mais. Antes de tudo, é preciso o desenvolvimento de lideranças ativas que promovam e estimulem a ação conjunta. Essas lideranças são assumidas, em princípio, pelos próprios professores. Cabem a eles os direcionamentos das propostas gerais para a definição dos caminhos da comunidade. Para a viabilização das Comunidades Virtuais de Aprendizagem, é preciso que haja planejamento, propostas metodológicas e objetivos bem definidos. Atuando como mediadores, os professores orientam o processo e estimulam os alunos à participação e ação. Definem tempos, percursos, apresentam desafios e atividades. Atentos, levam os alunos nos momentos iniciais para a intercomunicação didática – todos comentando as ações de todos – estimulando a ação comunicativa. Nestes primeiros momentos, as CVAs se comportam mais como redes sociais de aprendizagem, direcionadas para objetivos comuns, postos pelos moderadores.

A autonomia desejada para a CVA propriamente dita vem com a sua maturidade e o envolvimento espontâneo de todos os membros com a colaboração e a ação em comum, em benefício de todos. Isso é bem difícil de conseguir. Ele se dá naquele momento único que os alunos definem os caminhos e propõem ações que vão além – mais e melhor – do que seus professores previam realizar coletivamente. Neste instante as aprendizagens alcançam níveis não planejados

em que se concentram comportamentos intelectuais, sociais, morais, valores, atitudes de tal grandeza que se refletem como vivências e experiências concretas e duradouras em todos os envolvidos. Todos aprendem com todos.

Steven Harnad, o criador pioneiro das listas e comunidades embrionárias no mundo virtual disse certa vez que ele participava dos grupos virtuais que criava até o momento em que eles alcançavam essa autonomia. Daí em diante, os grupos podiam seguir sozinhos e serem responsáveis pelos seus destinos. O que pensamos das CVAs é que elas são realmente efêmeras e uma de suas características está nesta instantaneidade. A desconstrução de uma CVA não representa, no entanto, sua morte. A energia ali concentrada se espraia em muitas direções e se reflete em novas listas e novas comunidades. Os que ali vivenciaram situações positivas de trocas e aprendizagens múltiplas as incorporaram às suas vidas e, em diferentes lugares – presenciais e virtuais – se posicionam positivamente para a colaboração, a participação, o respeito ao outro, a aprendizagem compartilhada, a comunicação significativa.

REFERÊNCIAS

COSTA, Rogério. **Por um novo conceito de comunidade**: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. Interface (Botucatu) [online]. 2005, vol.9, n.17.

In:www.scielo.br/scielo.php?pid=S14142832005000200003&script=sci_abstract&tlng=pt (05/02/2010).

IMBERNÓN, Francisco. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. **Pátio Revista Pedagógica**, v. 6, n. 24, p. 14-17, nov. 2002/jan. 2003.

KENSKI, Vani. Comunidades de Aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação. In: **Revista de Educação e Informática**, nº 15/dez. 2001.

MELLO, Roseli Rodrigues. Comunidades de Aprendizagem: Democratizando relações entre escola e comunidade. Caxambu, MG. **ANPED, 26ª reunião anual**. GT: Movimentos Sociais, 2003. Meio digital:

<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/roselirodriguesdemello.rtf>
(19/01/2010)

MOLL, Jaqueline. **Novos Itinerários Educativos**: Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade. In: http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/reinventar.doc
(21/01/2010).

PALACIOS, Marcos Silva. Cotidiano e sociabilidade no cyberspaço: apontamentos para uma discussão. In: FAUSTO NETO, Antonio; PINTO, Milton José. (Orgs.). **O indivíduo e as mídias**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002

RECUERO, Raquel. Comunidades Virtuais: uma abordagem teórica. **Ecos Revista**. Pelotas/RS, v.5, n.2, 2001. In: www.pontomidia.com.br/raquel/teorica.pdf. (20/12/2009)

RHEINGOLD, Howard. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1997.

RODRÍGUEZ ILLERA, José L. Conferência: como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, mai / ago 07. In: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTConf.pdf>. (14/12/2009).

A INTERAÇÃO ENTRE APRENDIZES NAS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: OPORTUNIDADE DE APRENDER E IDENTIFICAR TALENTOS

José Armando Valente

Depto. Multimeios, Mídia e Comunicação e Nied, Unicamp
CED, PUCSP

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo discutir o papel da interação dos aprendizes com especialistas e entre aprendizes para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) e quais benefícios, além da aprendizagem, essas comunidades podem propiciar, como a identificação de talentos previamente invisíveis entre os aprendizes.

A interação do sujeito com o mundo dos objetos e das pessoas tem um papel fundamental no processo de construção de conhecimento, como mostrou Piaget (1976). No seu trabalho, Piaget identificou três tipos de conhecimentos que um indivíduo constrói: conhecimento físico (construído pela ação direta do sujeito sobre o objeto), conhecimento lógico-matemático (fruto da reflexão sobre as informações coletadas no nível prático, gerando a conceituação), e conhecimento social-arbitrário (construído na interação com outras pessoas na sociedade) (MATUI, 1995). No entanto, o desenvolvimento de conceitos mais abstratos, como por exemplo, conceitos lógico-matemáticos, depende do auxílio de pessoas mais experientes, de educadores como propôs o próprio Piaget (1988). Uma distinção semelhante é apresentada por Vygotsky sobre o desenvolvimento de conceitos. Ele distingue os conceitos espontâneos dos científicos, sendo os primeiros desenvolvidos a partir da experiência do indivíduo com o mundo em que vive e com as formas de organização do mesmo, impostas pela sociedade; os científicos são desenvolvidos a partir

dos espontâneos, porém dependem fundamentalmente da interação social, especialmente da escola (VYGOTSKY, 1986).

Dessa breve análise das idéias propostas por dois importantes autores notadamente sócio-interacionistas é possível entender que o desenvolvimento de conceitos espontâneos, ou mesmo de algum tipo de conhecimento lógico-matemático ou social-arbitrário, pode ser conseguido por intermédio da interação com o mundo. Quando os conceitos assumem um caráter científico ou lógico-matemático mais sofisticado, para que o aprendiz possa desenvolvê-los é necessário o auxílio de pessoas mais experientes que entendam do processo de como promover a aprendizagem e do conceito sendo trabalhado.

A idéia de comunidade como meio para promover a aprendizagem foi proposto por Wenger (1998) a partir dos estudos sobre comunidade de prática. Embora o conceito de comunidade de prática tenha sido largamente disseminado e utilizado em diferentes contextos, esse autor afirma que a idéia original resultou de uma teoria de aprendizagem, como será discutido em seguida. Nesse sentido, as comunidades de prática são formadas por pessoas engajadas em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado (WENGER, 1998).

A disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) foi fundamental para a constituição de comunidades virtuais, relacionadas como processo de aprendizagem. As TIC oferecem facilidades de comunicação, permitindo a interação dos participantes da comunidade com especialistas e mesmo entre os participantes, criando os meios para que esses aprendizes troquem idéias, reflitam sobre diferentes pontos de vista e constituam comunidades que passam a funcionar como suporte ao processo de aprendizagem. Daí a denominação de comunidades virtuais de aprendizagem.

No entanto, o fato de existir um grupo de pessoas interessadas em aprender e elas estarem usando as TIC em um determinado contexto educacional, como acontece nos cursos de educação a distância *on-line*, não significa necessariamente o estabelecimento de uma comunidade virtual de aprendizagem (CVA). A constituição

de uma CVA depende de muito outros fatores, como do nível de interação, de cooperação e de engajamento que se estabelece entre os participantes, como será discutido a seguir. Outro aspecto importante a ser discutido é sobre o tipo de aprendizagem que acontece nessas comunidades, por exemplo, o quanto elas contribuem para a troca de informação e o quanto elas propiciam condições para a construção de conhecimento.

A CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

O conceito de CVA foi desenvolvido a partir de diferentes conceitos que foram propostos de maneira independente. A primeira contribuição foi a de comunidade de prática. O termo comunidade de prática foi utilizado pela primeira vez em 1991 por Jean Lave e Etienne Wenger no trabalho que desenvolviam, relacionado com a aprendizagem situada, ou seja, a aprendizagem que acontece por meio do trabalho prático ou em serviço (LAVE; WENGER, 1991). O conceito de comunidade de prática foi sendo alterado ao longo dos anos e passou a ser usado para definir “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico, e que aprofundam seus conhecimentos e expertise nessa área por meio de interações contínuas” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4). Nessa definição a ênfase está nas interações e não tanto na prática que as pessoas desenvolvem e como foi proposto originalmente por Wehger (1988).

Porém mais do que as interações ou trocas de informação, esses autores estavam interessados na aprendizagem que acontece quando pessoas discutem e trabalham para a realização de um produto, fruto de uma prática. No entanto, Wenger afirma que nem tudo que é chamado de uma comunidade é uma comunidade de prática. Para caracterizar uma comunidade de prática são necessárias três componentes: *domínio*, a comunidade de prática possui uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesses,

temas ou conhecimentos; *comunidade*, os membros da comunidade se envolvem em atividades conjuntas e troca de informações, procurando interesses comuns em seu domínio, construindo relacionamentos que propiciam aprendizagem compartilhada; e *prática*, já que os membros da comunidade desenvolvem pesquisa sobre atividades como experiências, histórias, ferramentas, e formas de lidar com problemas Wenger (1998).

Portanto, uma comunidade de prática é muito mais complexa do que uma rede de relacionamentos informais ou comunidades de interesse onde os membros trocam informações. Em uma comunidade de prática os participantes trabalham colaborativamente para aprimorar sua prática, no sentido que trocam informações, refletem sobre o que é proposto pelos colegas, constroem outros conhecimentos e aplicam esses conhecimentos visando o aprimoramento das habilidades e, finalmente o aprimoramento das atividades que realizam e de suas práticas (SAINT-ONGE; WALLACE, 2003).

Um outro conceito importante foi o de “comunidade virtual” proposto por Howard Rheingold. Ele definiu o conceito de comunidade virtual como uma agregação social que emerge da Rede quando um número suficiente de pessoas desenvolve discussões públicas por um longo período de tempo, com suficiente sentimento humano, para formar teias de relações pessoais no ciberespaço (Rheingold, 1993). São pessoas que são atuantes, compartilham valores, interesses e objetivos, e assumem uma postura de apoio mútuo, por meio de interações no universo *on-line*. A partir dessas idéias outros autores entenderam a importância das comunidades virtuais, como Lévy (1999), que propõe a criação de comunidades virtuais como um dos três princípios que orientaram o crescimento inicial do ciberespaço.

Palloff e Pratt (1999) tiveram um papel importante no desenvolvimento do conceito de CVA quando propuseram que os cursos de educação a distância pudessem ser vistos como comunidades de aprendizagem no ciberespaço. O fato de os cursos de educação a distância serem mediados pelo uso das TIC, os alunos

não deveriam absorver passivamente as informações recebidas dos professores, mas professores e alunos deveriam formar uma rede de aprendizagem – *learning network* como proposto por Harasim e colegas (HARASIM, ET al, 1995). Uma rede de interações entre professor e os outros participantes na qual o processo de aquisição de conhecimento é criado colaborativamente (PALLOFF; PRATT, 1999).

Segundo Palloff e Pratt, a gênese de uma CVA baseia-se na afinidade de interesse, de conhecimentos, de projetos mútuos e de valores estabelecidos por meio de um processo de colaboração. O sucesso de uma CVA está fundamentado em temas como honestidade, correspondência, pertinência, franqueza e autonomia (PALLOFF; PRATT, 1999). A CVA se constitui de afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e valores de troca, estabelecidos no processo de cooperação. Assim, o professor ou mediador da CVA deve estar preparado para lidar com os conceitos pertinentes ao tópico sendo trabalhado, bem como as emoções, o estado de espírito e o sentimento de pertencimento dos seus membros. O trabalho de Tavares-Silva (2003) mostra que em uma CVA o importante é resgatar a funcionalidade da emoção como condição capaz de proporcionar circunstâncias adequadas aos anseios e desejos dos participantes, tornando esses ambientes adaptáveis aos seus integrantes e possibilitando uma boa interface de comunicação e interação.

Assim, se for garantido as condições para a interação entre os membros da comunidade, para o compartilhamento de idéias, em um ambiente harmonioso, de confiança e respeito mútuo, a CVA cria diversas possibilidades para que os conhecimentos sejam explicitados e possa ser assimilado por outros membros da comunidade. No entanto, essa informação pode ser simplesmente armazenada ou ser processada e convertida em novos conhecimentos que cada um dos membros da comunidade pode construir. É importante entender, quando se trata de uma CVA, o que significa essa “aprendizagem”.

A memorização da informação e a construção de conhecimento fazem parte do processo de aprender. Porém, um processo educacional totalmente baseado na memorização não está condizente com a

proposta de comunidade de prática, como mencionado acima. Para mudar práticas além da informação é necessário ter competência na área, entendida como conceitos, habilidades e atitudes, que são impossíveis de serem simplesmente memorizadas. As competências devem ser construídas por cada aprendiz na interação com objetos e com pessoas que coabitam o seu cotidiano.

A aprendizagem efetiva, relevante e condizente com a realidade que vivemos se resume na composição de duas concepções: a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz. O desafio da Educação de um modo geral e, em particular dos cursos de educação a distância e das CVA, está em criar condições para que, além da transmissão de informação, o processo de construção de conhecimento também ocorra. No entanto, na maioria das vezes os cursos de EaD e as CVA existentes têm privilegiado a transmissão de informação, a troca de informações. Ações que criam oportunidades de construção de conhecimento praticamente inexistem.

Como foi mencionado acima, a interação espontânea entre o aprendiz e o mundo dos objetos e das pessoas é capaz de auxiliar a construção de certos conceitos. Os conceitos mais sofisticados necessitam da intervenção de pessoas mais experientes. Portanto, é ilusório pensar que em uma CVA o processo de construção de conhecimento aconteça espontaneamente. Essa construção depende da interação dos aprendizes e da orientação de especialistas, de mediadores, que saibam manter a comunidade em ação. Isso significa definir temas em função do interesse do aluno e da intenção pedagógica da proposta educacional sendo trabalhada, e procurando ajustar a discussão para que o nível de dificuldade esteja de acordo com a zona proximal de cada aprendiz ou coletivamente da comunidade. O trabalho com as comunidades de prática, mostra que a construção ativa e o sucesso de uma comunidade dependem de uma pessoa ou do grupo nuclear que assume a responsabilidade por fazer a comunidade se desenvolver (WENGER, 1998). Na CVA o mediador ou professor assume o papel de incentivador do diálogo, organizador da troca de

idéias, em vez de detentor do conhecimento ou de instrutor. Ele deve atuar no sentido de provocar, viabilizar, e ajudar a criar condições para a construção do conhecimento.

Nos cursos de educação a distância, dependendo do grau de interação entre o aprendiz e o professor ou entre aprendizes é possível caracterizar diferentes pedagogias que são usadas e que variam em um contínuo. Em um extremo está a “broadcast” que usa os meios tecnológicos para enviar a informação ao aprendiz e não existe nenhuma interação aprendiz-professor. Nesse contexto é impossível pensar na formação de uma CVA.

No outro extremo está o suporte ao processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação, denominado de “estar junto virtual”, que prevê um alto grau de interação entre professor e alunos e entre os alunos. Mais do que um curso de educação a distância, o “estar junto virtual” pode ser entendido como uma CVA, que tem características muito semelhantes às comunidades de prática proposto por Wenger.

O ESTAR JUNTO VIRTUAL

Na abordagem de EaD que tenho denominado “estar junto virtual” (Valente, 2000) o grau de interação entre professor e aprendizes, e entre aprendizes, é bastante intensa, permitindo o acompanhamento do aprendiz e a criação de condições para o professor “estar junto”, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas, porém virtualmente.

As interações que acontecem via internet têm como objetivo a realização de ciclos de ações, facilitando o processo de construção de conhecimento (Valente, 2002). Essas interações permitem o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz no sentido de entender o seu interesse e nível de conhecimento sobre determinado assunto e a partir disso ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Nessa situação o aprendiz consegue processar as informações, aplicando-as,

transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos.

Para a implantação dessa abordagem de EaD é necessário que o aluno esteja engajado na resolução de um problema ou projeto. Nessa situação, diante de alguma dificuldade ou dúvida, ela pode ser resolvida com o suporte do professor, que poderá auxiliar o aluno via rede. O aluno age, produz resultados que podem servir como objetos de reflexões. Estas reflexões podem gerar indagações e problemas, e o aluno pode não ter condições para resolvê-los. Nessa situação, ele pode enviar para o professor as questões ou uma breve descrição do que ocorre. O professor reflete sobre as questões solicitadas e envia sua opinião, ou material, na forma de textos, imagens ou exemplos de atividades que poderão auxiliar o aluno a resolver seus problemas. O aluno recebe essas idéias e tenta colocá-las em ação, podendo gerar novas dúvidas, que poderão ser resolvidas com o suporte do professor. Com isso, estabelece-se um ciclo de ações que mantém o aluno no processo de realização de atividades inovadoras, gerando conhecimento sobre como desenvolver essas ações, porém com o suporte do professor.

Esse tipo de interação está ocorrendo com cada um dos alunos que participam do curso e pode estar relacionado com o mesmo assunto ou não, e envolvendo diferentes níveis de conhecimento ou não. Não é necessário estabelecer o mesmo grau de interação e sobre o mesmo assunto com cada um dos aprendizes.

A interação também pode ocorrer entre os aprendizes, um auxiliando o outro com o conhecimento que possui. Nesse caso se estabelece uma verdadeira rede de aprendizes, inclusive com a participação do professor que pode estar aprendendo ao mesmo tempo em que tem o papel de manter o ciclo de ações funcionando com cada um dos aprendizes. Assim, as TIC propiciam as condições para o professor “estar junto” de cada aluno, auxiliando o seu processo de construção do conhecimento, como ilustrado na figura 1:

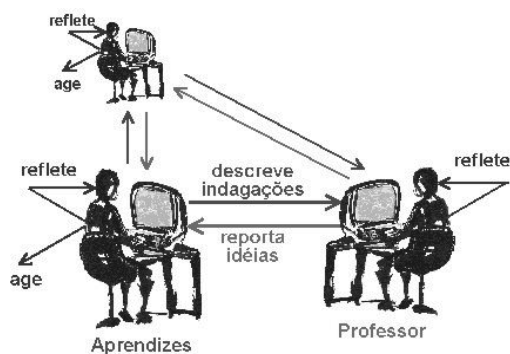


Figura 1 – ciclo de ações que se estabelece na interação aluno-professor, no “estar junto” via rede e por intermédio das TIC

Embora essa abordagem permita a implantação de processo de construção de conhecimento via rede, ela é uma solução que apresenta certas limitações, como por exemplo, a existência de material de apoio já desenvolvido ou uma equipe que possa desenvolver material dependendo da demanda ou do nível de aprofundamento que os aprendizes desejam atingir. Segundo, essa abordagem implica em mudanças profundas no processo educacional. Mesmo a educação presencial ainda não foi capaz de implementar essas mudanças. Contudo, essa abordagem utiliza a internet de maneira mais eficiente, explorando as verdadeiras potencialidades dessa nova tecnologia, e se apresenta como um recurso que pode facilitar o processo de mudanças na educação (VALENTE, 1999).

Na abordagem do “estar junto virtual” o professor tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento. Isso acontece porque o professor tem a chance de participar das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando. Isto permite o professor interagir com o aluno, fornecendo informação ou desafiando-o no sentido de fazer com que o ciclo de ações aconteça e o aluno possa gradativamente vencer etapas na resolução do problema ou projeto em execução – a prática do aluno cria condições para a reflexão e a formalização de conceitos de modo que ele possa praticar a teoria e

teoretizar a prática, certamente, auxiliado pelo professor (ALMEIDA, 2004). É por intermédio deste ciclo de ações que o professor passa a conhecer o aprendiz e pode criar oportunidades para auxiliá-lo na construção de novos conhecimentos. Os desequilíbrios e conflitos fornecidos pelo professor e por outros colegas têm a função de provocar o aprendiz para realizar novas reflexões ou construções conceituais, em patamares cada vez mais sofisticados (majorantes), como proposto por Piaget (1976). Neste sentido, a aprendizagem está acontecendo como produto de uma espiral, proporcionada pela comunidade de aprendizes, professor e alunos.

Em uma CVA a aprendizagem está calcada na interação professor-aluno e entre os alunos, e o material de apoio tem a função de complementar ou suprir necessidades de ordem teórica para compreender a prática. O material de apoio nesse caso é menos instrucional e mais de referência. A dificuldade é poder dispor das referências impressas, como livros e artigos, em forma digital para que possam ser disponibilizadas e consultadas pelo aluno. Aqui esbarramos em questões éticas que são fundamentais para tornar esse material de apoio disponível na internet.

Um outro ponto importante nessa abordagem é a interação que se estabelece entre os alunos. Em um primeiro momento a interação é sempre entre professor e aluno. Porém, à medida que as atividades acontecem, é possível identificar entre os alunos, especialistas em assuntos que nem mesmo o professor domina. Esses alunos passam a auxiliar os colegas e nessas circunstâncias cria-se a oportunidade da formação de uma rede, cada um colaborando com os seus potenciais e cooperando entre si. Por esta razão Harasim e colaboradores (1995) denominam esta abordagem de “learning network” ou uma verdadeira CVA, que apresenta características pedagógicas que merecem ser explicitadas.

AS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS DO “ESTAR JUNTO VIRTUAL”

O “estar junto virtual” pode ser entendido como uma CVA, porém ela tem componentes que são bastante semelhantes ao encontrados em uma comunidade de prática. As trocas entre os aprendizes são baseadas em atividades concretas que eles estão realizando. Essas atividades podem não ser exatamente as mesmas para cada um dos aprendizes, mas versam sobre a mesma temática proposto pelo curso. Por exemplo, se o curso é sobre uso das TIC na educação, cada participante do curso ou grupo de participantes estará desenvolvendo atividades de implantação de algum tipo de tecnologia no seu contexto de trabalho, como em sua sala de aula, ou na gestão escolar ou mesmo para o seu próprio uso. Nesse sentido, existe uma prática sendo desenvolvida, gerando problemas e desafios que são resolvidos com o apoio não só do professor, mas de outros participantes do curso. A realização dessas atividades práticas permite o aprendiz trazer para o curso o contexto da sua realidade. Isso acontece quando cada participante apresenta e discute os resultados da implantação na prática, de idéias que são trabalhadas no curso.

Nos cursos presenciais é possível usar a realidade dos participantes como objeto de reflexão. Porém, é impossível poder usar o resultado da implantação dos conteúdos do próprio curso na realidade de cada um, uma vez que este aprendiz, em geral, não está no seu ambiente de trabalho para poder testar e experimentar as novas aprendizagens. O aprendiz, no seu contexto de trabalho pode fazer estas implementações e os resultados podem ser objetos de reflexão e de depuração, realizadas durante o próprio curso.

Segundo, a interação entre o professor do curso e o aprendiz é mediada pela escrita, exigindo a documentação das reflexões realizadas, contribuindo para o seu aprofundamento em um nível muito maior do que se a interação fosse realizada por via falada, como acontece em uma sala de aula tradicional. Como mostra o trabalho de Prado (2003), a interação via internet permite um nível de reflexão que

vai além das reflexões na ação ou sobre a ação, como proposto por Schon (1992; 1983). A descrição das ações que os participantes do curso realizam via internet pode ser vista como um material que pode ser utilizado para a formalização das idéias. Este material pode ser usado como objeto de reflexão, contribuindo para o enriquecimento das trocas entre os participantes. Ele está registrado e pode ser dissecado, revisto e re-elaborado.

Terceiro, é o fato de os aprendizes estarem compartilhando o mesmo ambiente virtual de aprendizagem, permite a troca de idéias e socialização dos relatos e das reflexões feitas sobre sua prática com colegas do curso que estejam vivenciando experiências semelhantes, porém em realidades diferentes. Como foi observado em um curso de formação de professores, quando esses professores compartilhavam o conhecimento construído na prática, no seu contexto, era criada a oportunidade da interação com diferentes interlocutores, permitindo o confronto salutar de diferentes olhares que suscitavam outros questionamentos e reflexões. Essa experiência assumia uma outra característica, ou seja, a “descontextualização” do conhecimento que o aprendiz construiu com base no seu contexto.

Neste processo, a compreensão localizada de uma prática pedagógica se integra a outras, formando uma complexa rede de aprendizagem, que demanda do professor estabelecer novas relações e compreensões. Assim, a formação deve propiciar ao professor a vivência da contextualização e da descontextualização da prática pedagógica, para que os diferentes níveis de reflexão possam ocorrer. (PRADO; VALENTE, 2002, p. 30).

Aprendizagem com base no contexto, na prática dos aprendizes e a articulação entre a contextualização e a descontextualização que acontece nas atividades a distância são difíceis de serem implantadas em atividades presenciais. Neste sentido, o estar junto virtual não só facilita as questões de espaço e tempo da formação continuada

de profissionais, mas introduz características fundamentais a este processo que são difíceis de serem reproduzidas em situações de formação presencial..

A implementação do “estar junto” virtual pode ser feita por intermédio de ambientes de aprendizagem de educação a distância que apresentam recursos para facilitar a interação como acontece no ambiente TelEduc (ROCHA, 2002). No entanto, o aspecto principal dessa abordagem não é tanto o recurso tecnológico utilizado como a quantidade e a qualidade das interações que acontecem entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos. Nesse sentido, quanto mais recursos tecnológicos o professor e os alunos tiverem à disposição para facilitar essas interações mais efetivas e ricas poderão ser os ambientes de aprendizagem criados por esses pares.

A abordagem do “estar junto virtual” foi utilizada em diversos cursos de formação de educadores, como na formação de professores multiplicadores do ProInfo, para atuarem nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) ou implantarem a informática em sua prática pedagógica (PRADO; VALENTE, 2002; PRADO; VALENTE, 2003; VALENTE; PRADO; ALMEIDA, 2005, VALENTE; ALMEIDA, 2007). Foi base para a criação de diversos cursos de formação continuada de servidores do estado de São Paulo, ministrados pela Fundap (TAVARES-SILVA, 2003; ZAHED-COELHO, 2005; TAVARES-SILVA, ZAHED-COELHO; VALENTE, 2005; TAVARES-SILVA, 2006). Além de auxiliar a formação desses diferentes grupos de usuários, a CVA que se estabelece no estar junto virtual permite identificar talentos que estavam invisíveis entre os aprendizes.

IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS

O Curso de Governo Eletrônico, realizado *on-line* foi criado para a formação continuada de servidores públicos do governo do Estado de São Paulo. Ele foi realizado pelo Núcleo de Educação a Distância da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap), instituição ligada à Secretaria de Gestão Pública do governo do Estado

de São Paulo. Esse curso foi oferecido no período 2005-2008 para aproximadamente 3.000 servidores do governo do estado.

O curso oferece uma série de recursos, inclusive uma CVA, que é sustentada por cinco suportes pedagógicos: conteúdos previamente organizados em módulos (tutorial), de um processo interativo baseado no modelo andragógico (KNOWLES, 1990; CAVALCANTI, 1999), de mediações pedagógicas e técnicas, da participação responsável dos membros da comunidade e da possibilidade da aprendizagem continuada mesmo após o término do curso.

A CVA é implementada por intermédio de ferramentas de Fórum, e são criados tantos fóruns quanto são os temas encontrados nos tutoriais. Esses temas criam as condições para os participantes apresentarem problemas ou situações do seu cotidiano, e expor suas dificuldades iniciais. Além desses temas mais técnicos são discutidos também tópicos como “Bem-vindo, apresente-se: você faz parte da comunidade”; “Discutindo a Comunidade de Prática”; e “Café”. Cada um desses fóruns pode ser subdividido, procurando criar os meios para os participantes apresentar suas dificuldades, suas conquistas, a metodologia do curso, e acolher as sugestões propostas.

Nas primeiras semanas, o papel dos mediadores é fundamental para fomentar a participação dos servidores na CVA. Porém, à medida que a comunidade vai sendo formada, é possível notar a emergência de talentos, servidores que conhecem profundamente determinados temas abordados no curso e que passam a atuar como mediadores técnicos na comunidade – chamados na comunidade de colaboradores – que passam a ter um papel mais ativo na comunidade.

Um fator importante para a emergência de talentos é a postura dos mediadores da comunidade, que procuram não ser os detentores do conhecimento e únicos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Essa atitude favorece, nos aprendizes, o papel de liderança e autonomia em seu processo de aprendizagem, considerando sua atuação como determinante para traçar e vivenciar o seu caminho nesse ambiente.

Outro fator importante é a atitude de cada participante. Ele deve

ser um agente de busca e construção do conhecimento, tornando-se co-autor do seu aprendizado pessoal e profissional. Cada participante é responsável pela construção do conhecimento, de forma autônoma e de acordo com sua disponibilidade e ritmo pessoal. Assim, o segredo é “não esperar pela informação do mediador” para ajudar o colega, mas tomar a iniciativa de resolver o problema e, com isso, incentivar a solidariedade interna.

Finalmente, em uma CVA, a identificação de talentos é facilitada pelo fato de toda a interação estar registrada e, também, de os colegas estarem constantemente mencionando ou solicitando a ajuda desses talentos. A atuação dos colaboradores, no decorrer da existência da comunidade, é crescente e, de certa forma, vai tornando-se autônoma. Dependendo do assunto discutido, o colaborador passa a propor novos temas para discussão e a ajudar os colegas, tomando a iniciativa de resolver problemas e, com isso, assumindo a co-responsabilidade pelo processo de construção do conhecimento na comunidade.

Assim, a CVA, além de criar oportunidades de aprendizagem, tem também possibilitado a identificação de talentos previamente invisíveis entre seus membros. Nesse processo, muitos dos talentos identificados são convidados para compor a equipe de mediadores técnicos das CVA da Fundap. Por meio da comunidade virtual de aprendizagem foi possível identificar cerca de 50 servidores, que conhecem profundamente determinados temas abordados no curso e que passam a atuar como mediadores técnicos no Curso de Governo Eletrônico e em outros cursos da Fundap.

Após essa identificação, alguns desses servidores passaram a trabalhar mais estreitamente com o governo, auxiliando no processo de implantação de ações de governo eletrônico. É interessante notar que esses talentos sempre existiram como parte do sistema, porém estavam incógnitos e, possivelmente, ignorados. A criação da comunidade virtual de aprendizagem pode ser a grande chance de o governo resgatar o potencial intelectual e humano de seus servidores, valorizando a capacidade de pensar, de criar e de se relacionar que eles detêm.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação que se estabelece entre o professor e aprendizes e entre os aprendizes são fundamentais em uma situação de ensino-aprendizagem tanto presencial quanto a distância. É essa interação que vai fazer a diferença entre uma educação baseada na memorização da informação e a educação baseada na construção de conhecimentos. No caso dos cursos a distância, a interação fica ainda mais importante, pois é difícil pensar que a construção possa acontecer com o aluno isolado – ele diante do material de apoio ou diante de uma tela de computador. Se não estivermos lidando com autodidatas, há todo um trabalho, fruto da interação entre o aprendiz e o professor e entre os próprios aprendizes, que deve ser realizado para que esta construção aconteça.

As CVA foram desenvolvidas com base na interação que se estabelece entre os seus membros, e em diversos conceitos, como comunidade de prática, comunidade virtual e têm todas as características para favorecer processos de aprendizagem, entendido aqui como construção de conhecimento. Para tanto, as ações dos aprendizes devem ir além da troca de informação. Essa troca deve ser baseada em ações práticas que os aprendizes realizam e as dúvidas, os desafios que encontram passam a ser objeto de discussão, de modo que cada um possa auxiliar o outro, e todos aprenderem juntos, com a ajuda do professor. A abordagem de educação a distância baseado no “estar junto virtual”, como foi discutido, pode proporcionar a constituição de CVA, criando condições para a construção de conhecimento, inclusive com vantagens que não são passíveis de serem implementadas nas atividades educacionais presenciais. Além da possibilidade de construção de conhecimento a CVA, amparada por mediadores ou professores preparados, oferece meios para identificação de participantes que são especialistas em determinados assuntos, e que podem assumir um papel de colaborador que passa a auxiliar os colegas. Assim na CVA criada como parte do Curso de Governo Eletrônico da Fundap foi possível identificar diversos

servidores talentosos, que passaram a colaborar na CVA do curso, de outros cursos da Fundap e diretamente com a administração auxiliando na implantação de ações de governo eletrônico.

O que aconteceu na CVA do Curso de Governo Eletrônico pode acontecer em qualquer outra comunidade, como de professores ou de profissionais de outras áreas. A questão não é o conteúdo sendo trabalhado, a tecnologia sendo utilizada, mas as estratégias e as dinâmicas que são criadas nos cursos de modo que essas comunidades possam ser criadas e com as características de uma CVA, como discutido. E as estratégias e dinâmicas são criadas pelas pessoas. Como diz Alan Kay (*The Book and the Computer*, 2002), a música não está dentro do piano, mas na cabeça das pessoas. O piano ajuda a potencializar as nossas capacidades musicais. Mas somos nós que fazemos a música!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **Inclusão Digital do Professor**: formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

CAVALCANTI, R.A. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, nº 6, ano 4, 1999. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?code=2>. Acessado em: janeiro de 2010.

HARASIM, L. *et al.* **Learning networks**: a field guide to teaching and learning online. Cambridge: MIT Press, 1995.

KNOWLES, M. S. **The Adult learner**: a neglected species. 4ª ed., Houston: Gulf Publishing, 1990.

LAVE, J; WENGER E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom**. San Francisco, EUA: Josey-Bass, 1999. Traduzido para **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **Sobre Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PRADO, M.E.B.B. **Educação a Distância e Formação do Professor: redimensionando concepções de aprendizagem**. 2003. Tese (doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. VALENTE, J. A. **A Educação a Distância Possibilitando a Formação do Professor com Base no Ciclo da Prática Pedagógica**. In: MORAES, M.C. (Org) **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Nied-Unicamp, p. 27-50, 2002. Disponível em: www.nied.unicamp.br/oea. Acessado em: setembro de 2008.

_____. **A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica: a educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica**. In: VALENTE, J.A. (Ed.) **Formação de Educadores para o Uso da Informática na Escola**. Campinas, SP: Nied-Unicamp, p. 21-38, 2003. Disponível em: www.nied.unicamp.br/oea. Acessado em: setembro de 2008.

RHEINGOLD, H. **The Virtual Community: Homesteading at the**

Electronic Frontier, 1993. Disponível em: <http://www.rheingold.com/vc/book/>. Acessado em: março 2007.

ROCHA, H. V. O Ambiente Teleduc para educação a distância baseada na Web: princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C.(Org.) – **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas (SP): Nied-Unicamp, pp.197-212, 2002. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub.html>. Acessado em: março 2007.

SAINT-ONGE, H; WALLACE, D. **Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage**. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2003.

SCHÖN, D.A. **The Reflective Practitioner** – How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

TAVARES-SILVA, T. **Mediação pedagógica, nos ambientes telemáticos, como recurso de expressão das relações interpessoais e da construção do conhecimento**. 2003. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **A Educação baseada no paradigma da produção em massa, de servidores do Estado de São Paulo via cursos on-line, mas sem desperdiçar a capacidade de pensar, interagir, e construir do aprendiz**. 2006. Tese (doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____.; ZAHED-COELHO, S.; VALENTE, J. A. A Educação baseada no paradigma da produção em massa, de servidores do Estado, via cursos *on-line*, potencializando a capacidade de pensar e criar do aprendiz. In: RICARDO, E. J. (Org.) – **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

THE BOOK AND THE COMPUTER The Dynabook Revisited - A Conversation with Alan Kay. 2002. Disponível em:

www.squeakland.org/content/articles/attach/dynabook_revisited.pdf.
Acessado em: fevereiro de 2010.

VALENTE, J. A. A Escola que Gera Conhecimento. In: FAZENDA, I; ALMEIDA, F.; _____.; MORAES, M.C.; MASETTO, M.T.; ALONSO, M. **Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias: formando professores** (pp. 75-119). Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 1999.

_____. Educação à distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA C. (Org.). **Ead.br: Educação à distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi Editora, pág. 97-122, 2000.

_____. A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C. (Ed) **Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, p. 15-37, 2002.

_____. ALMEIDA, M.E.B.; (Ed.). **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias**. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

_____. PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância via Internet**. 2ª Edição, São Paulo: Avercamp, 2005.

_____.; TAVARES-SILVA, T. A Capacitação de servidores do Estado

via cursos *on-line*: adequando soluções às diferentes demandas. In: SILVA, M. (Org.) – **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, pp. 485-500, 2003

VYGOTSKY, L.S. **Thought and Language**. Cambridge: The MIT Press, 1986.

WENGER, E. **Communities of practice**: Meaning, and Identity. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

_____.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating Communities of Practice**: A Guide to Managing Knowledge. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

ZAHED-COELHO, S. **A Construção de um curso a distância on-line para capacitação em massa, com a comunidade virtual de aprendizagem como recurso de interação**: uma experiência do governo do Estado de São Paulo. 2005. Dissertação (mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

CONTRIBUIÇÕES DA WEB 2.0 À FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOB ENFOQUE DIALÓGICO

Lucila Pesce

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

O avanço científico e tecnológico que não corresponde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem para mim sua significação. (FREIRE, 1990, p. 147).

FORMAÇÃO ONLINE DE EDUCADORES NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS.

Iniciamos o texto com a epígrafe de Paulo Freire, considerando que ela situa nossas reflexões sobre formação *online* de educadores, no Brasil, em sua exata dimensão.

Para pensar esse fenômeno social à luz da perspectiva freireana, iniciamos o presente artigo, retomando uma publicação anterior (PESCE, 2007), em que havíamos acenado que a institucionalização da Educação a Distância (EAD), no âmbito das políticas de formação de educadores, consubstancia-se como um dos desdobramentos da reforma educacional brasileira de 1990.

No aludido estudo, havíamos sinalizado que, para nosso desagravo, muitos dos programas de formação *online* de educadores têm se erigido em meio à racionalidade instrumental, no dizer habermasiano (2002). Racionalidade que se manifesta no recrudescimento de programas que precarizam o trabalho docente, dentre outras ações, na cisão entre conceptores e tutores.

Racionalidade que se materializa em programas de cunho funcionalista, com acento cognitivista e pragmático, cuja tônica no desenvolvimento de competências e habilidades faz com que se lide com questões didático-metodológicas de modo restrito, por não as colocar em diálogo profícuo com os fundamentos ontológicos da Educação.

Corroboram com nosso entendimento, três pesquisas desenvolvidas por Luiz Dourado (2008), Raquel Barreto (2008) e Bernadete Gatti & Elba Barreto (2009).

Ao problematizar os novos marcos regulatórios do cenário expansionista da formação de professores, Dourado (2008) deslinda os desafios que se impõem à consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), nas universidades públicas federais, e ao papel da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como espaço de regulação das políticas de formação de professores.

Em defesa da centralidade do projeto pedagógico e das condições objetivas de ensino e aprendizagem, o pesquisador (*ibid.*) deflagra o risco de se aligeirar a formação inicial e continuada de educadores, no imbricar de aspectos como: qualidade; acompanhamento; produção de material didático-pedagógico; avaliação; centralidade, ou não, do papel do professor.

Contrário à fetichização da técnica, que promove cisão entre educação presencial e EAD, Dourado (2008, p. 910) advoga em favor de:

... um sistema nacional de formação de professores, preferencialmente de formação dos profissionais da educação, que, ao invés de fomentar a segmentação e superposições das políticas para a formação inicial e continuada, contribua para o estabelecimento de parâmetros básicos nacionais a serem garantidos nas diferentes instituições de ensino, nos diversos cursos e modalidades.

Raquel Barreto (2008) discute o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na política nacional de formação de professores a distância, em especial na consolidação da UAB, procurando desvelar os princípios norteadores dessa política, bem como seus desdobramentos. Inicia, advertindo que a consolidação da EAD, em geral, e da UAB, em especial, ocorre em um cenário de recontextualização das recomendações estabelecidas para os países periféricos. Prossegue, asseverando que as políticas de EAD configuram-se em um movimento contraditório de expansão e redução. Em seu dizer: "... ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC, esta promove um modelo de substituição tecnológica" (BARRETO, 2008, p. 922). A pesquisadora finaliza, deflagrando a precariedade das condições de trabalho do tutor, por ela considerado como o elo mais frágil de uma cadeia de simplificações. Precariedade que envolve, dentre outros aspectos, a pífia remuneração, a fragilidade do vínculo empregatício e a sobrecarga de tarefas em tempo exíguo.

Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) coordenam relevante pesquisa sobre o estado da arte da formação de professores para a Educação Básica brasileira. A pesquisa foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, a pedido da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com apoio do Ministério da Educação. Trata-se de pesquisa ampla, que contempla nove marcos: cenário da profissão docente, marcos legais dos cursos de formação de professores, formação inicial para docência (licenciaturas presenciais), licenciaturas a distância, currículos das instituições formadoras, perfil dos estudantes universitários, modalidades especiais de formação, formação continuada, carreira e salário. A discussão sobre as licenciaturas a distância abarca os seguintes itens: o Núcleo de EAD da Universidade Federal de Mato Grosso; a constituição de consórcios e redes de universidades públicas; a transição das políticas de EAD, em âmbito nacional; a Universidade Aberta do Brasil (no âmbito das universidades federais) e o delineamento de um sistema nacional de formação docente; novos referenciais de qualidade de

EAD; o Programa Pró-Licenciatura e a formação a distância dos professores em serviço; a expansão acelerada dos cursos. Tais itens sinalizam diversos problemas, que são discutidos ao final, sob o título “Os questionamentos sobre a EAD”, como veremos a seguir.

Amparadas nos dados empíricos da pesquisa e nos estudos de Barreto (2008) e Dourado (2008), Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) asseveram que muitas das ações relativas à formação de professores, na modalidade a distância, limitam-se ao cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação acerca do número de vagas oferecidas na Educação Superior, de modo a se restringir à metodologia de EAD, sem dar a devida atenção à fundamentação pedagógica da proposta de formação. Ao sinalizar a importância da superação das visões dicotômicas sobre as TIC na Educação, as pesquisadoras (*ibid.*) apontam a necessidade do aprofundamento de estudos sobre gestão do modelo de formação *online* no Brasil, bem como sobre as articulações em rede e integração dessa modalidade educacional aos planos de desenvolvimento institucional das universidades e demais instituições de ensino superior, para que se rompa com a tendência de se estabelecer estruturas paralelas, no âmbito da EAD. Outro indicador da pesquisa refere-se à fragilidade da figura do tutor, representativa da precarização do trabalho docente, seja pela questionável remuneração, seja pelos poucos investimentos na formação desse profissional.

Ao desvelar o quadro da formação *online* de educadores, Gatti e Barreto (*ibid.*) explicitam a inquietação da comunidade acadêmica, face à possibilidade de o atual *modus operandi* da formação *online* tornar os processos de formação docente ainda mais frágeis.

Diante dos caminhos e dos descaminhos que se descortinam à formação *online* de professores, o presente artigo busca refletir sobre os processos interativos e sociais desse profissional da Educação, a partir das seguintes incursões teóricas: concepções gnosiológicas subjacentes aos programas de formação *online* de educadores; natureza interativa e hipermediática da Cibercultura, com destaque para a potencialidade da Web 2.0 aos processos de formação.

CONCEPÇÕES GNOSIOLÓGICAS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As linhas que se seguem sintetizam nosso entendimento sobre as principais correntes gnosiológicas, a partir das nossas leituras dos teóricos citados como referência primária, em diálogo com três estudos: Misukami (1986), Giusta (2002), Oliveira *et al.* (2001).

A Modernidade trouxe uma profícua discussão sobre as principais concepções gnosiológicas: Racionalismo, Empirismo, Interacionismo e Via da Complexidade.

No campo da Filosofia da Ciência, Descartes, Kant e Hegel – cujas constelações teóricas fundamentam-se, em grande parte, nas ideias de Platão, na Antiguidade, e de São Tomaz de Aquino, na Idade Média – podem ser considerados grandes representantes do Racionalismo: corrente gnosiológica que, ao priorizar a razão, as ideias, situa o sujeito como o principal agente na construção do conhecimento.

A acepção racionalista desdobra-se no âmbito da Psicologia, particularmente na teoria da Gestalt (em alemão, forma, configuração): corrente que nasce na Alemanha, no início do século XX, tendo como principais representantes Wertheimer, Köhler e Koffka. A Psicologia da Gestalt opõe-se ao Behaviorismo, por refutar a ideia de que o comportamento limite-se à relação entre resposta e estímulo. Para a Gestalt, o conhecimento é fruto do exercício das estruturas reacionais, de modo que nosso padrão de comportamento resulte de estruturas orgânicas. Na perspectiva da Gestalt, percebemos a realidade fenomênica não propriamente como ela é, mas como a estruturamos.

Por sua vez, A Filosofia da Ciência de cunho empirista encontra em Bacon e em Locke dois dos seus principais nomes. Importante observar a influência da obra de pensadores como Aristóteles, na Antiguidade, e São Tomaz de Aquino, na Idade Média, na matriz teórica desses filósofos empiristas. Contrariamente ao Racionalismo, o Empirismo preconiza o foco no objeto de conhecimento; na empiria,

como o próprio nome indica.

No âmbito da Psicologia, a corrente mais marcante de aceção empirista é o Behaviorismo (Comportamentalismo), tendo como grandes nomes Watson, Skinner e Pavlov. De modo bastante simplificado, o Behaviorismo situa-se como ramo objetivo e experimental da Psicologia voltado ao estudo do comportamento. Ao desenvolver seus estudos, em meio à análise experimental do comportamento, Skinner salienta o reforço como condição para o controle do comportamento humano.

A seu turno, o Interacionismo não advoga em favor do primado do sujeito, como o Racionalismo, ou do primado do objeto do conhecimento, como o Empirismo, mas, justamente, na interação de ambos.

O Interacionismo assumido na vertente construtivista foi cunhado pelo biólogo suíço Jean Piaget. O pai da Epistemologia Genética buscou compreender a relação entre construção do conhecimento e desenvolvimento da inteligência. Piaget (1983) destaca que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento e tampouco como mero resultado de percepções e informações, mas como fruto das ações e interações do sujeito com seu ambiente. Os estágios de desenvolvimento descritos pela Epistemologia Genética – sensório-motor, pré-operatório e operatório (concreto e formal) – tornam clara a ideia de que a inteligência desenvolve-se a partir de um movimento interacionista e ocorre por saltos qualitativos.

Na vertente sócio-histórica, um importante teórico interacionista é Lev Semenovitch Vygotsky. Embora tenha sido contemporâneo de Piaget, suas circunstâncias de vida foram absolutamente diversas das circunstâncias do estudioso de Genebra. Sua trajetória pessoal – nascimento em um país da antiga União Soviética próximo à virada do século XX e conseqüente vivência da Revolução Bolchevista – provavelmente contribuiu de modo significativo para o construto da sua abordagem sócio-histórica do conhecimento. Vygotsky (1994; 1996) pautou seus estudos sobre as origens e evolução da consciência

do homem no Materialismo Histórico. À luz de tal concepção, o autor releva a relação entre linguagem, consciência e constituição da identidade.

Ao conceber a aprendizagem como processo sócio-histórico mediado pela cultura, o estudioso aponta a íntima articulação da aprendizagem com os esquemas de significação e com os quatro planos de desenvolvimento: Filogenético (história da espécie), Ontogenético (desenvolvimento histórico do indivíduo), Sociogenético (história da cultura) e Microgenético (história de cada fenômeno psicológico). Ao fazê-lo, negrita o papel social da aprendizagem e sua relevante contribuição para tornar a consciência (estruturas psicológicas superiores) mais complexa. Ao destacar que a aprendizagem mobiliza os processos de desenvolvimento, pois a mediação constitui a atividade mental, Vygotsky sublinha que a atividade interpessoal desencadeia processos intrapsicológicos.

A partir de uma visão dialética dos processos de construção do conhecimento, Vygotsky (1994) concebe a linguagem como o principal instrumento de representação simbólica e, por conseguinte, como condição mais importante do desenvolvimento da consciência do sujeito social em formação. Para o erudito, o conteúdo da experiência histórica do homem vê-se refletido nas formas verbais de comunicação.

Atualmente, a Pedagogia e a Psicologia estão abrindo espaços de interlocução junto a novos enfoques gnosiológicos oriundos de outras áreas do conhecimento, como a Teoria de Santiago (ou Teoria da Autopoiese, dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, 1995), a Teoria da Complexidade (do antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, 1996; 2001), a Ecologia Cognitiva (do filósofo tunisiano Pierre Lévy, 1993) e a Dinâmica não Linear do Conhecimento (do sociólogo brasileiro Pedro Demo, 2002), só para citar alguns exemplos. Tais enfoques – denominados por Giusta (2004) como Via da Complexidade – alargam os horizontes das discussões gnosiológicas, ao levar em conta outros determinantes circunstanciais, para além do foco no sujeito, no objeto do conhecimento ou na interação sujeito/objeto (diretamente ou mediada por signos e/ou por *outrem*).

Entretanto, em respeito aos limites deste texto, anunciaremos, de modo muito sintético, algumas ideias de Maturana e Varela (1995), a partir da leitura da obra conjunta dos autores e de um estudo anterior da signatária (PESCE, 2000).

Para Maturana e Varela (*ibid.*), o conceito de autopoiese anuncia a dinâmica constitutiva da organização circular dos seres vivos, em sua autoprodução única, na relação com o operar cognitivo. Nessa perspectiva, o observador é participante constitutivo e ativo do observado e a realidade objetiva é captada a partir da experiência única de cada observador. A autopoiese é garantida pela permanência da organização de um ser vivo, a qual, por sua vez, só persevera mediante contínua alteração de suas estruturas. Segundo a Teoria de Santiago, aprendemos porque nos acoplamos estruturalmente ao meio ao qual pertencemos. Nesse movimento, o acoplamento estrutural resulta das modificações das unidades interatuantes. Ao apontar que as perturbações compensatórias no acoplamento estrutural do sistema ao meio mobilizam os aspectos cognitivos, os pesquisadores chilenos salientam o caráter relacional da cognição.

Sob enfoque da Teoria de Santiago, o organismo, em si, é percebido como micro-sistema dinâmico, que interage com o meio ao qual pertence, mediante manutenção da sua organização e constantes reorganizações das suas estruturas. Essa dinâmica relacional entre organismo e meio – ocorrente entre as partes e entre as partes e o todo – garante o processo de adaptação evolutiva do ser e do sistema. Dito de outra forma, a Teoria de Santiago enfoca o relacionamento biunívoco do organismo com o meio ao qual pertence, percebendo o organismo em si como micro-sistema dinâmico, que se auto-organiza constantemente, frente às novas condições que o ambiente se lhe apresenta. Em face desse cenário relacional, a Teoria de Santiago preconiza o conhecimento como ação efetiva, para além da representação da realidade independente.

Longe de pretendermos encerrar toda a miríade teórica e com consciência dos inevitáveis reducionismos, pretendemos, com esse brevíssimo painel das principais correntes gnosiológicas, desvelar a

coexistência de distintas concepções de conhecimento nas práticas educacionais. Concepções que ancoram diversas percepções de educação, de homem e de professor que se pretende formar.

Para Oliveira *et al.* (2001), a concepção empirista suporta várias práticas pedagógicas, dentre as quais se destacam: a ênfase no reforço e no treino, a desvalorização da relação entre pares, a desconsideração dos conhecimentos prévios do aluno. Com o amparo de Oliveira *et al.* (*ibid.*), assinalamos que as concepções empiristas suportam programas de formação *online* de educadores que: a) desconsideram os conhecimentos prévios dos professores em formação; b) restringem a formação de professores à dimensão didático-metodológica desarticulada dos fundamentos ontológicos da Educação; c) trabalham as atividades voltadas, exclusivamente, à construção de competências e habilidades docentes; d) não valorizam as trocas intertextuais dos professores em formação.

Por sua vez, o Interacionismo – nas acepções construtivista e sócio-histórica – e a Via da Complexidade enfatizam o valor dos intertextos, na construção de sentidos e na constituição da identidade dos sujeitos sociais em formação. A relevância dos aspectos sociais na constituição do sujeito situa-se como atitude primordial aos programas de formação *online* de educadores.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: APONTAMENTOS INICIAIS.

Há mais de uma década, Steven Johnson (1997) esclarece que a coexistência da comunicação de massa e da inovação criativa faz com que as interfaces digitais impactem, sobremaneira, a forma como pensamos e nos comunicamos. Com isso, o estudioso sinaliza o papel fulcral que o *design* de interface exerce na sociedade contemporânea. A afirmação de mais de uma década tem sido vivenciada por muitos de nós, nas mais distintas esferas do nosso cotidiano.

À mesma época, o cientista social Manuel Castells (1996) – amparado em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Ásia, América

Latina e Europa – reflete sobre os desdobramentos da tecnologia da informação nas atuais organizações societárias. Ao fazê-lo, anuncia que, na cultura da virtualidade real, assistimos à integração da comunicação eletrônica e ao fim da hegemonia da audiência de massa, em virtude do surgimento das redes interativas.

No mesmo período, Pierre Lévy (1997) acena que, analogamente à escrita e à imprensa, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trazem consigo um novo modo de pensar o mundo e de conceber as relações com o conhecimento. Nesse cenário, a simulação erige-se como modo de conhecimento próprio da Cibercultura. Os *games* e ambientes imersivos, como *Second Life*, ratificam a oportuna observação de Lévy.

No Brasil, Lucia Santaella (2004) salienta que a interação insere-se na medula dos processos cognitivos, nos ambientes de rede. Amparada em Bakhtin e Peirce, a pesquisadora destaca que o dialogismo traz nova luz para se compreender a interatividade e seu papel no desenvolvimento do perfil cognitivo do leitor imersivo. Nesse intertexto declara: “... assim como as operações realizadas no ciberespaço externalizam as operações da mente, as interatividades nas redes externalizam a essência mais profunda do dialogismo...” (SANTAELLA, 2004, p. 172).

Como pensar a formação *online* de educadores, face às considerações de Johnson (1997), Castells (1996), Lévy (1997) e Santaella (2004) acerca do impacto da Cibercultura sobre os processos cognitivos e comunicacionais? Para tal buscamos indicadores nos estudos de Valente (1999), Valentini & Fagundes (2005), Carneiro & Maraschin (2005), Oliveira & Pesce (2000).

Valente (1999) distingue três abordagens na EAD. Na abordagem *broadcast*, o professor transmite a informação, via aparato tecnológico; daí sua proximidade com a concepção instrucionista. Na “virtualização da sala de aula presencial”, o professor transfere para o espaço virtual a mesma dinâmica da aula presencial. Já a abordagem “estar junto virtual” contempla a dinâmica comunicacional, que privilegia a mediação do professor junto ao aluno, por meio da tecnologia, para

que se realize o ciclo construcionista “descrição-execução-reflexão-depuração-descrição”.

Havíamos sinalizado (PESCE, 2008a) que os desenhos didáticos de cursos *online* erigem-se em meio às abordagens anunciadas por Valente, as quais, por sua vez, revelam diferentes concepções gnosiológicas e ontológicas. Embora a terceira abordagem – estar junto virtual – seja advogada pela maioria dos estudiosos da área e apesar de a Web 2.0 disponibilizar recursos midiáticos favorecedores à implantação de cursos *online* dialógicos, na prática, o que se percebe é a predominância de cursos embasados nas duas primeiras abordagens. A abordagem *broadcast* consagra-se pelo apelo econômico; ou seja, pela possibilidade de se promover cursos financeiramente convidativos, já que a implantação do “estar junto virtual” requer a arquitetura de cursos economicamente mais dispendiosos, tal como anunciado em estudo anterior (PESCE, 2007). A “virtualização da sala de aula presencial” também é muito comum, pela tendência dos formadores a transpor a dinâmica dos cursos presenciais para o contexto digital, sem as devidas readaptações. Gatti e Barreto (2009) corroboram com nosso entendimento de que se faz necessário reavaliar as estratégias didático-metodológicas das aulas presenciais, quando transpostas para o contexto digital. No dizer das pesquisadoras: “como o ensino virtual altera não só a lógica institucional, mas a própria natureza do trabalho docente, é preciso atentar mais para o papel do professor, em princípio, expandido na EAD” (*ibid.*, p. 114).

À busca de identificar padrões de fluxos comunicacionais em programas de formação *online*, Carneiro & Maraschin (2005) amparam-se na visão de Maturana e Varela (1995). A pesquisa evidencia que cada um dos grupos estudados constitui um domínio de ações diferenciadas e coordenadas entre si. Nesse movimento, observam-se acoplamentos geradores de modelos de interação que permitem constituir novos domínios de interação que os indivíduos isolados não seriam capazes de produzir. As pesquisadoras identificam, em seu *corpus* de análise, a ocorrência do modelo

linear (metáfora do tubo) em muitas propostas de interação *online*, notadamente quando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) consubstancia-se, tão somente, como repositório: espaço para publicação de textos, apresentações e aulas gravadas, dentre outros conteúdos de aprendizagem. Em contrapartida, a desconstrução da metáfora do tubo – caracterizada por Maturana e Varela (1995) como emblemática da relação unidirecional e transmissiva, na construção do conhecimento – incide sobre as ações compartilhadas. Nelas, cada participante entra em domínio consensual com os outros, de acordo com suas experiências. Balizadas pelas premissas da Teoria de Santiago, as pesquisadoras sinalizam que: a) nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), sujeito e meio acoplados sofrem mudanças estruturais; b) a rede comunicativa que se estabelece no AVA pode ser entendida como fenômeno autoprodutivo.

O estudo indica que não é o recurso tecnológico utilizado que determina o acoplamento estrutural, mas a coordenação do moderador e o uso dos recursos do AVA selecionados na constituição dos espaços interativos. Daí a pertinência da proposta das pesquisadoras: proceder à modelagem dos AVA, com base no compartilhar e na constituição de um sujeito coletivo. A observação das autoras de retirar a tônica na tecnologia, em si, vai ao encontro das ideias de Dourado (2008), para quem é necessário romper com a prioridade ao aparato tecnológico e buscar a centralidade das ações de formação no projeto político-pedagógico.

Em linha de análise semelhante à de Carneiro & Maraschin (2005), Valentini & Fagundes (2005) buscam compreender como se constituem as trocas interindividuais no ambiente virtual de aprendizagem, considerando a autopoiese e os processos sociocognitivos. Tendo como quadro teórico de referência a Epistemologia Genética de Piaget e a Biologia do Conhecimento de Maturana e Varela, Valentini & Fagundes (*ibid.*) percebem o AVA como espaço relacional, em que ocorrem trocas de distintas naturezas: energéticas, materiais e informacionais. Nesse movimento, anunciam que as interações digitais podem vir a promover a constituição dos

grupos, como sistemas autopoieticos. Ou seja, o processo evolutivo das trocas cooperativas ocorre em meio à dimensão sociocognitiva, a qual se faz presente nos intertextos dos participantes.

Amparadas em Duff (1986), as autoras desenvolvem um estudo, cujo *corpus* de análise se constitui nas interações em AVA, nas disciplinas de dois cursos superiores, a partir de tipos de atividades cooperativas: tarefas convergentes e tarefas divergentes. As tarefas convergentes centram-se na solução de problemas e se caracterizam como movimento em que todos os participantes buscam alcançar um objetivo comum; daí a existência de uma ação coletiva. As tarefas divergentes centram-se no debate, no consenso e na definição de metas conjuntas para o trabalho. As pesquisadoras procedem a um mapeamento das interações de ambos os cursos, buscando perceber em que medida a estratégia de tarefas convergentes e divergentes contribui para as trocas individuais no AVA. A categoria de análise autopoietica ampara o estudo, no tocante a uma análise dos enunciados que busque perceber o grupo como sistema autopoietico emergente no AVA. A categoria de análise sociocognitiva ancora a análise dos enunciados, percebendo o processo evolutivo das trocas cooperativas, em um movimento que parte da descentralização em direção à reciprocidade.

Valentini & Fagundes (2005) sinalizam que o foco deve incidir sobre a influência das interações nos processos cognitivos e não propriamente na frequência das interações. O estudo evidencia que as tarefas convergentes contribuem mais para as redes de trocas cooperativas e autopoieticas do que as tarefas divergentes; ou seja, de processos cognitivos e sociais que incidem proficuamente na auto-organização do grupo. Por outro lado, as tarefas divergentes (presentes no debate informal) contribuem mais para a constituição da identidade do grupo e a consolidação de vínculos. Ao perceber a rede comunicativa como fenômeno autoprodutivo, as pesquisadoras

1 Este texto contou com a colaboração de Aline Ricci, Camila Barros, Camila Recche, Luciana Gandarela, Roberta Machado e Priscila Basilio no levantamento da produção em periódicos e na ANPED.

acenam que os sujeitos sociais sofrem mudanças estruturais no acoplamento tecnológico, quando do seu processo interativo de construção do conhecimento. Ao fazê-lo, destacam que as interações *online* abarcam processos cognitivos e sociais constituintes da auto-organização do grupo, em geral, e de cada participante, em particular.

Em co-autoria com Vera Barros de Oliveira (OLIVEIRA & PESCE, 2000), havíamos anunciado que a construção do conhecimento caracteriza-se por dois grandes grupos de movimentos. O primeiro grupo de movimento refere-se à dinâmica temporal não linear, que integra o eixo sincrônico e o eixo diacrônico, em movimentos reversíveis e irreversíveis. O movimento irreversível refere-se à trajetória de vida do sujeito e à histórica e progressiva atribuição de sentido e significado às experiências vividas. O movimento reversível, por sua natureza recursiva, possibilita ao sujeito em formação rever o já vivido, mediante processos simbólicos linguísticos e imagéticos. O segundo grupo de movimento é atinente à dinâmica interativa dos sistemas dinâmicos, ou autopoieticos, considerados abertos justamente porque só sobrevivem se conservarem e inovarem continuamente em sua comunicação com o meio, tal como nos ensinam Maturana e Varela (1995). Ao fazê-lo, o sujeito social, como ser autopoietico, forma-se mediante imersão na cultura e emergência da individualidade. Dito de outro modo, no saber cultural, o sujeito social em formação procede a um movimento centrífugo, de progressiva abertura ao meio, através de suas ações e interações. Ao mesmo tempo, procede a um movimento centrípeto, em direção ao centro, quando da internalização da realidade vivida. Nessa dinâmica interativa, o sujeito social constitui sua identidade sócio-cultural.

Esses movimentos de abertura ao meio e fechamento do sistema – constituintes da dinâmica interativa da construção do conhecimento – devem ser levados em conta, pelos programas de formação *online* de educadores. Abertura ao meio, mediante alteração das estruturas, quando do acoplamento estrutural do professor em formação com seus pares, com os formadores e com o ambiente de rede. Fechamento do sistema, pela manutenção da organização,

quando cada professor em formação interpreta e incorpora conceitos, a partir do seu repertório e da sua vivência nos ambientes de rede.

As abordagens de EAD anunciadas por Valente (1999), os estudos de Valentini & Fagundes (2005) e de Carneiro & Maraschin (2005) sobre a dinâmica interativa e auto-organizadora da formação *online*, bem como o texto de Oliveira & Pesce (2000) sobre os movimentos inerentes à construção do conhecimento ratificam a ideia de Santaella (2004): a interação é medular aos processos cognitivos nos ambientes de rede. Nesse contexto interativo, quais seriam as possíveis contribuições da Web 2.0 para o enfoque dialógico dos programas de formação *online* de educadores?

CONTRIBUIÇÕES DA WEB 2.0 PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOB ENFOQUE DIALÓGICO

Antes de nos atermos à Web 2.0 cabe um breve preâmbulo acerca da Web 3.0, também denominada Web Semântica. O termo foi cunhado por Tim Berners-Lee (1998a; 1998b), em menção à configuração da Web capaz de ampliar a interatividade e a cooperação, pela possibilidade de se atribuir sentido aos conteúdos publicados nos ambientes de rede, mediante bancos de dados relacionais. Um exemplo corriqueiro e, ao mesmo tempo, emblemático, é uma situação em que o usuário, ao digitar a palavra “manga”, teria acesso aos *links* cuja palavra tenha um significado de fruta, ou de manga de camisa, a depender do seu perfil de navegação. Perfil este mapeado pelos bancos de dados relacionais. Em nosso entendimento, a Web 3.0 situa-se como instância dialética para o campo da aprendizagem em rede. Ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades para os processos gnosiológicos, também pode se manifestar como mecanismo de controle, a depender do enfoque que se dê à utilização desse instrumental. Contudo, como a Web 3.0 configura-se como campo de pesquisa ainda em construção, não se consubstancia como objeto de estudo do presente artigo. Iniciemos, pois, a discussão sobre a Web 2.0.

O'Reilly (2005) inaugura o termo Web 2.0, para designar uma etapa da Internet, que, diferentemente da primeira – afeita à distribuição da informação – se consubstancia como espaço co-autoral.

Tomemos emprestadas as ideias de Romaní e Kuklinski (2007), para quem todo e qualquer esforço de sistematizar os recursos Web 2.0 situa-se como um “hara-kiri acadêmico”, se considerarmos que a Web 2.0 é um ecossistema em contínua modificação. Tomando por base as ideias dos aludidos autores, esclarecemos que, no momento atual, os dispositivos e interfaces da Web 2.0 adquirem distintas configurações, tais como: ambientes de comunicação instantânea (como *Messenger*, *ICQ*, *Skype*, *Google Talk*); redes de relacionamento (como *Orkut*, *Facebook*, *My Space*, *Twitter*); gerenciadores de imagens (como *Flickr*, *Picasa*); gerenciadores de vídeos (como *Youtube*, *Vimeo*, *Dailymotion*); gerenciadores de áudio (como *Podcast Website* ou *Web-based Toll*); *Weblogs* (como *Blogger*, *Wordpress*, *Blig*); ambientes de webconferência (como *Breeze*, *Flashmeeting*); *Wikis* (como *Wikipedia*, *PBwiki*, *MediaWiki*) e ambientes imersivos (como *Second Life*, *Wonderland*, *Lively*).

A Web 2.0 – segunda geração dos serviços *online* – ao conjugar texto, áudio, imagem, animação e vídeo, assume uma natureza hipermídia, que potencializa as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações e amplia os espaços de interação (PRIMO, 2008).

No espaço hipermidiático da Web 2.0, no contexto co-autoral e criativo das “linguagens líquidas” do Ciberespaço (SANTAELLA, 2007) formam-se as redes sociais: fenômeno que tanto impacto vem causando às atuais organizações societárias, por se opor diametralmente à indústria cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

Para Antoun (2008), em contraposição à mídia irradiada (característica da indústria cultural, grifo nosso), as redes sociais veiculadas na Web 2.0 promovem comunidades de atividade ou interesse, graças à democratização, não só do acesso à informação, mas também da publicação de produções e da vigilância participativa: termo por ele designado, para se referir ao conjunto das expressões

de opinião postadas como comentários, nos ambientes digitais.

Preocupado com o aspecto relacional da Web 2.0 – ou seja, com as interações sociais veiculadas nos atuais ambientes de rede – Primo (2008) destaca que a “arquitetura de participação” (termo de O’REILLY, 2005) pode impor certos condicionamentos à coletividade. Seu estudo busca demonstrar a variedade de relacionamentos que um interagente (termo por ele designado para denominar um membro de uma dada rede social) estabelece com outros. Ao fazê-lo, o pesquisador elenca sete conceitos, para avaliar as características qualitativas de interação: descontinuidade, recorrência, sincronia, intensidade, intimidade, confiança e compromisso.

Costa (2008) sinaliza o sentimento de confiança mútua como um dos aspectos basilares da consolidação das redes sociais. Em concordância com Lévy (2002), o pesquisador salienta a relevância das redes sociais, pela capacidade de ação e potencialidade cooperativa. Em nosso entendimento, tais atributos materializam-se, por exemplo, quando cidadãos de Estados totalitários utilizam os dispositivos da Web 2.0 para “burlar” a censura e mostrar ao mundo os despotismos de seu país.

O estudioso finaliza, advertindo que o fenômeno social da Web 2.0 nos força a pensar em outras formas de nos organizarmos em comunidades. Parafraseando Costa (*ibid.*), salientamos que as redes sociais veiculadas na Web 2.0 demandam da educação, em geral, e dos programas de formação *online* de educadores, em especial, novos modos de organização. Em meio ao cenário sócio-histórico da Cibercultura urge conceber programas de formação docente *online* que articulem os dispositivos da Web 2.0 aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como *Moodle* e *Teleduc*: dois ambientes livres muito utilizados pelos programas de formação *online*. Na articulação de AVA e Web 2.0 incide a possibilidade de se ampliar os processos interativos dos programas de formação *online* de educadores, como explicado a seguir.

A Web 2.0 é democrática, na medida em que sua boa usabilidade e navegabilidade permitem a qualquer usuário com

relativa fluência tecnológica utilizá-los com autonomia. Como já dito, na Web 2.0, o usuário insere-se como produtor e desenvolvedor de conteúdo e não somente como receptor de mensagem e/ou conteúdo de aprendizagem postado por *outrem*. Se a natureza co-autoral da Web 2.0 for levada em conta, na elaboração de desenhos didáticos de cursos *online*, ao invés de o professor que atua no contexto digital limitar-se às periféricas ações de tutoria de um *script* de autoria alheia, ele pode vir a se recolocar no centro do processo educativo, ao planejar, desenvolver e implantar cursos *online* (VALENTE & MATTAR, 2007). Desenhos didáticos de tal natureza contrapõem-se à racionalidade instrumental imperante nos cursos de formação *online* de professores, os quais, ao retomar a ideia tecnicista de formação em cadeia mediante acento na figura do tutor (FREITAS, 2002), acabam por cindir conceptores e atores. E tal cisão traz profundas sequelas à qualidade dos supracitados cursos, tal como sinalizado em publicação anterior (PESCE, 2007) e na pesquisa de Gatti & Barreto (2009).

O contexto das redes sociais veiculadas na Web 2.0 demanda novos saberes docentes para atuar nos ambientes de rede, como advertem Gatti & Barreto (2009), em menção ao papel expandido do professor na EAD. Saberes que se erguem em meio à seguinte tríade: a) saber específico à área do conhecimento que professa; b) competência didática; c) fluência tecnológica. Se o processo de ensino-aprendizagem é interativo e complexo, a saída pode se apresentar no trabalho integrado. Portanto, se necessário, o professor que atua nos ambientes de rede poderá trabalhar em parceria com uma equipe multidisciplinar de educadores, comunicólogos e profissionais da área de Tecnologia da Informação.

Desenhos didáticos de programas de formação *online* de professores que assumam semelhante contorno trabalham com a perspectiva dialógica, por se fundamentarem na razão comunicativa (HABERMAS, 2002) voltada à superação das condições históricas alienantes. Como? Pela construção do entendimento mútuo, em que os sujeitos sociais posicionam-se face aos argumentos proferidos. Pela atenção ao mundo da vida dos educadores e, por conseguinte,

aos seus anseios genuínos.

Ao refletirmos sobre os desafios e as possibilidades que se impõem à constituição das comunidades de aprendizagem *online* devemos pensar em novas metodologias de ensino e aprendizagem, para não incorreremos, uma vez mais, à “virtualização da sala de aula presencial” (VALENTE, 1999).

Sob enfoque dialógico, a relação ensino-aprendizagem é complexa e só se efetiva como fruto da compatibilidade entre objetivos, conteúdos de aprendizagem e projetos compartilhados pelos atores sociais envolvidos. No contexto em que formandos e formadores são “seres interagentes” (PRIMO, 2008), a constituição das identidades singulares e da identidade da comunidade de aprendizagem ocorre em meio aos intertextos.

Se o processo de formação *online* apóia-se na dinâmica comunicacional, cabe aos projetos pedagógicos dos programas de formação *online* de educadores oferecer distintas e mobilizadoras atividades didáticas, porque o sujeito requer um meio diversificado. Cabe, ainda, pensar o tempo dos processos de formação, na linha tênue entre as dimensões cronológica e kairológica, porque o tempo da aprendizagem é esfera do sujeito, tal como esclarecido em estudo anterior (PESCE, 2008b). Para que tais metas se concretizem devemos assumir o conceito de planejamento orgânico, que se reorganiza a partir das emergências apresentadas pela realidade fenomênica, em cada uma das distintas edições de um programa de formação *online* de educadores.

Em estudo anterior (PESCE, 2008a) havíamos proposto a elaboração de desenhos didáticos de programas de formação *online*, cujos projetos pedagógicos sejam cunhados sob enfoque dialógico. Desenhos didáticos dialógicos recusam a perspectiva transmissiva e unidirecional, de caráter pragmático e impositivo, fruto da dimensão funcionalista, que gera processos de formação aligeirados e planejados. Desenhos didáticos dialógicos atuam no imbricar dos fundamentos ontológicos e gnosiológicos da Educação, de modo a contribuir com o desenvolvimento do professor como leitor crítico

de suas circunstâncias. Desenhos didáticos dialógicos buscam na razão comunicativa, o fundamento de uma formação engajada com a descolonização do mundo da vida pelo sistema (HABERMAS, 2002). Por essa razão, refutam ações de formação pautadas no agir estratégico da lógica instrumental, voltada ao barateamento dos processos de formação *online*.

O fundamento dialógico materializa-se na recusa às propostas auto-instrucionais e à réplica dos materiais didáticos, sem minucioso estudo prévio do perfil dos professores em formação em cada edição; na seleção de formadores altamente qualificados (o que implica repensar o acento na tutoria e rever as atuais condições de trabalho desse profissional); na proporção adequada de formandos por formador; no uso de múltiplas linguagens, por formadores e professores em formação, levando-se em conta a natureza hipermediática da Web 2.0.

À GUIA DE NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO ONLINE DE EDUCADORES NO BRASIL

Apesar das afirmações entusiastas acerca da potencialidade da Web 2.0 para os programas de formação online de educadores, não devemos fetichizar a técnica (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Ao contrário, devemos perceber as contradições do fenômeno social promovido pela Web 2.0, como todo e qualquer aparato simbólico apropriado pelo capital. Nesse sentido, Romaní e Kuklinski (2007, p. 17) nos auxiliam a desvelar tais contradições, ao pontuarem que:

Como contrapontos ao triunfo da Web 2.0 se encontram: a carência de um autêntico modelo de negócio associado ao êxito de consumo; as violações ao copyright; a escassa consolidação de formas alternativas de construção do conhecimento comunitário; a alfabetização digital e suas zonas de exclusão; o ruído e a indigência informativa como paradoxo do excesso de informação; o amadorismo

como bandeira dos bullshitters que promovem a supervalorização do periodismo colaborativo; e as limitações do preferencial attachment da ciência das redes para criar um fluxo mais democrático na construção e visibilidade dos nós [tradução nossa].

Em que pese tais contradições, a qualidade intertextual e hipermidiática da Cibercultura, a natureza co-autoral das redes sociais da Web 2.0, o Interacionismo (construtivista e sócio-histórico) e a Via da Complexidade sinalizam a necessidade de repensarmos os programas de formação *online* de educadores, procurando lhes auferir um acento mais dialógico.

As considerações tecidas no presente artigo permitem ampliar a compreensão da contribuição da Web 2.0 para a formação *online* do professor por: a) possibilitar o agir comunicativo (na acepção habermasiana), para além do espaço restrito do AVA utilizado pelo programa de formação; b) permitir que se privilegie a reflexão e a auto-organização dos sujeitos sociais; c) ampliar a perspectiva de alteridade (ao possibilitar a interação de educadores de distintos contextos); d) trabalhar com duas importantes esferas da cognição: fruição e criatividade.

Em uma época em que os estudos sobre as concepções gnosiológicas apontam a importância de se perceber a construção do conhecimento sob enfoque interativo e auto-organizador, em um momento em que os dispositivos e interfaces digitais possibilitam processos colaborativos nas redes sociais, não há mais porque se pensar em programas monológicos, unidirecionais, funcionalistas, auto-instrucionais ou pseudo-interativos (porque sustentados por precárias mediações desenvolvidas pela frágil figura do tutor). Enfim, não há mais porque se pensar em programas voltados a processos de formação economicamente enxutos, com menor custo aluno, como advertem Gatti & Barreto (2009).

Em nosso entendimento, os programas de formação *online* de educadores só poderão contribuir significativamente para o

desenvolvimento desse ator social, se a questão econômica não for a única balizadora; se os programas de formação *online* de educadores forem pensados a partir das premissas de uma Educação a Distância cara, como sói acontecer nos países centrais (BARRETO, 2006). No dizer de Habermas: “as amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa” (1990, p. 102).

Sabemos que os atuais programas de formação *online* de educadores fazem uso extensivo dos LMS (*Learning Management System*), em especial dos ambientes livres, como *Moodle* e *Teleduc*. Entretanto, se considerarmos que, em um sistema autopoietico, a manutenção da organização só se efetiva se houver abertura ao meio, os programas de formação *online* devem promover tal abertura, ao articular os consolidados LMS aos dispositivos e interfaces da Web 2.0. Além do enfoque da autopoiese, outras duas concepções fundamentam, teoricamente, nossa proposta de abertura dos programas de formação *online* de educadores à Web 2.0: a) a análise sociocognitiva, que percebe o processo evolutivo das trocas cooperativas, em um movimento que parte da descentralização em direção à reciprocidade (VALENTINI & FAGUNDES, 2005); b) a ciência de que as trocas intertextuais promovem progressiva abertura dos participantes ao meio digital em que se inserem, em um movimento de crescente autonomia (OLIVEIRA & PESCE, 2000). Dito de outro modo, a formação envolve processos auto-organizadores, busca de reciprocidade e de crescente autonomia. Em face dessa tríade e considerando que os dispositivos da Web 2.0 não são fechados como os ambientes virtuais de aprendizagem, a proposta de abertura dos programas de formação *online* à Web 2.0, imbricada ao LMS de apoio, objetiva mobilizar os educadores em formação a se constituir, *a posteriori*, como comunidade de aprendizagem, para além dos tempos e espaços do programa de formação. Como nos ensinam Romani e Kuklinski (2007), se o objetivo é estimular modelos de aprendizagem baseados na construção do conhecimento produzida nas redes

sociais, não podemos desconsiderar a potencialidade da “arquitetura da participação” (O’REILLY, 2005) na educação formal.

Longe de pretender esgotar o amplo espectro relativo à problemática da formação *online* de educadores no Brasil, o presente texto buscou, tão somente, elucidar a potencialidade da Web 2.0 à formação desenvolvida sob enfoque dialógico. Essa busca ampara-se em um objetivo maior: contribuir para a ampliação do debate sobre formação *online* de educadores. Por conseguinte, contribuir para a criação de programas de formação *online* que promovam o desenvolvimento do professor como leitor de suas circunstâncias; como sujeito social que constrói significações crítico-reflexivas sobre os desafios que se lhe apresentam no cotidiano da docência, podendo utilizar as redes sociais da Web 2.0 para elaborar propostas coletivas de ação.

Iniciamos estas breves linhas com o pensamento freireano sobre o avanço científico e tecnológico. Do mesmo modo, retornamos a Freire para finalizá-las, com o objetivo de reiterar nosso entendimento de que o ser humano deve superar a fetichização da técnica: “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela” (FREIRE, 1997, p. 97).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max (1947). **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANTOUN, Henrique. Perspectiva histórica – de uma teia à outra: a explosão do comum e o surgimento da vigilância participativa. In: AULOUN, Henrique. (org.). **Web 2.0**: participação e vigilância na era da comunicação distribuída. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. pp. 11-28.

BARRETO, Raquel. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memórias e currículo; v. 7). pp. 187-204.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, pp. 919-937, out. 2008.

BERNERS-LEE, Tim. **Semantic web can road map**. 1998a. Disponível em: <http://www.w3.org/DesignIssues/Semantic.html> Acesso em janeiro de 2010.

_____. **What the semantic web can represent**. 1998b. Disponível em: <http://www.w3.org/DesignIssues/RDFnot.html> Acesso em janeiro de 2010.

CARNEIRO, Maria Lucia & MARASCHIN, Cleci. Em busca de outro modelo para a comunicação em rede. In: BARBOSA, Romel. (org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. pp. 113-139.

CASTELLS, Manuel. **The rise of network society**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. In: AULOUN, Henrique. (org.). **Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. pp. 29-48.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DOURADO, Luiz. Políticas e gestão de educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.

29, n. 104, Especial, pp. 801-917, out. 2008.

DUFF, Patricia. Another look at interlanguage talk: talking task to task. In: R. Day (ed.) **Talking to Learn: Conversation in Second Language Development**. Rowley, MA: Newbury House, 1986. pp. 147-181.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. vol. 23. n. 80. set. 2002. Número especial. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002. pp. 137-68.

GATTI, Bernadete & BARRETO, Elba (cords.). As licenciaturas a distância. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. pp. 89-116.

GIUSTA, Agnela. Concepções do processo de ensino-aprendizagem. In: Giusta, Agnela & FRANCO, Iara. (org.). **Educação à distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte/ PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2002. pp. 45-70.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Trad. F. B. Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Trad. L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

JOHNSON, Steven. **Interface Culture: how new technology transforms the way we create and communicate**. New York (USA): Harper Edge (Harper Collins), 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. C. Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

_____. **Cyberculture**. Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.

_____. **Cyberdémocratie**. Paris: Éditions Odile Jacob, 2002.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da Complexidade**. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

OLIVEIRA, Celina *et al.* Concepções de conhecimento, prática pedagógica e a utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem. In: **Ambientes informatizados de aprendizagem**: produção e avaliação de software educativo. Campinas: Papyrus, 2001. pp. 13-60.

OLIVEIRA, Vera & PESCE, Lucila. Educação e Complexidade. In: **Mobilidade, comunicação e educação**: desafios à acessibilidade. Campinas: Edição do Autor, 2000. pp. 107-116.

O'REILLY, Tim. **What is Web 2.0?** Design patterns and business models for the next generation of *software*. O'Reilly Media. 2005. Disponível em:

<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is->

web-20.html Acesso em janeiro de 2010.

PESCE, Lucila. Visão educacional eco-sistêmica: uma contribuição a partir de Maturana e Varela. **Revista da APG – PUC/SP**, 2000. Ano IX, n. 23. pp. – 141-154.

_____. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, pp. 183-208, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_26.pdf Acesso em janeiro de 2010.

_____. Desenhos didáticos de cursos *online*: um enfoque dialógico. **Anais do XIV ENDIPE**: trajetórias e processos de ensinar e aprender - lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008a.

_____. A problemática do tempo nos programas de formação docente online. **Anais da XXI Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu. Constituição brasileira, direitos humanos e educação, 2008b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-3962--Int.pdf> Acesso em janeiro de 2010.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia – problemas de psicologia genética. 2. ed. São Paulo: Vitor Civita, 1983.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. In: AULOUN, Henrique. (org.). **Web 2.0**: participação e vigilância na era da comunicação distribuída. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. pp. 101-122.

ROMANÍ, Cristobal Cobo y KUKLINSKI, Hugo Pardo. **Planeta Web 2.0**: inteligencia colectiva o medios fast food. Mexico: Flacso, Grup de Recerca D'Interaccions Digitals, 2007.

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

_____. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

VALENTE, Carlos & MATTAR, João. **Second Life e WEB 2.0 na educação**: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VALENTE, José Armando. Diferentes abordagens na educação a distância. **Coleção Série Informática na educação. Série TVE Educativa**. 1999. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br> Acesso em janeiro de 2010.

VALENTINI, Carla & FAGUNDES, Lea. Comunidade de aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoieticas em ambiente virtual. In: VALENTINI, Carla & SOARES, Eliana (orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005. pp. 35-42.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. Trad. J. Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____ *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone -USP, 1994.

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM REDE: UM JEITO *HACKER* DE SER

Nelson de Luca Pretto

Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia

Neste texto parto da compreensão sobre quem são e como trabalham os *hackers*, para discutir mais especificamente a sua ética e, com isso, aprofundar a perspectiva de colaboração e o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação, com um especial foco nos processos de partilhamento de arquivos na internet – o *peer-to-peer (p2p)* –, para concluir com uma reflexão sobre o papel dos professores universitários na formação de professores. Nesta última parte, trago uma breve descrição sobre a distribuição das instituições públicas de ensino superior na Bahia e as potencialidades da construção de redes de comunicação e aprendizagem.

OS HACKERS

Pensar nos *hackers* leva-nos, de uma maneira geral, a associá-los com as pessoas que trabalham com computação. De fato, a expressão foi criada para designar os jovens que atuam com grande envolvimento no campo da programação de computadores. O trabalho desses jovens - profissionais ou amadores - possui algumas importantes características que geraram para o finlandês Pekka Himanen os princípios da ética *hacker*, publicado em seu livro *A ética dos hackers e o espírito da era da informação*, de 2001.

Os *hackers* podem ser definidos a partir do *Jargon File* [1], um espaço na internet onde os envolvidos com a computação definem os principais termos da área, como sendo:

1. *Uma pessoa que gosta de aprender os detalhes dos sistemas de programação e ampliar as suas capacidades, em oposição à maioria dos usuários que prefere apenas*

aprender o mínimo necessário. 2. Alguém que programa entusiasticamente, ou que gosta de programar não apenas de teorizar sobre programação. 3. Uma pessoa capaz de apreciar o valor hacker. 4. Uma pessoa que é boa e rápida em programação. (...) 5. Um especialista em um determinado programa, ou que frequentemente trabalha com um programa em particular. (JARGON FILE, s/d)

Mas eles também pode ser ser definidos como “6. Um intruso mal-intencionado ou curioso que tenta descobrir informações entrando nos sistemas” (JARGON FILE, s/d) o que terminou sendo a definição mais conhecida dos mesmos.

Pekka Himanen continua a caracterização dos *hackers* como sendo aqueles que, além de apaixonados pela programação de computadores, são também apaixonados por tudo o mais que fazem de forma compartilhada. Podemos considerar que, de fato, o *hacker* pode ser qualquer profissional que atue de forma entusiasmada na sua profissão. Ainda de acordo com o Jargon File, recuperado por Assis Medeiros em sua dissertação de mestrado sobre o tema, “[a]lguém poderia ser, por exemplo, uma *hacker* de astronomia. Alguém que busca o desafio intelectual de forma criativa e procura, desta forma, superar as limitações impostas”(MEDEIROS, 2002, p. 38).

Pekka Himanen analisou o trabalho desses profissionais que, em última instância, foram os responsáveis pelo grande avanço da rede internet no mundo e, assim, definiu os princípios que caracterizam a chamada ética *hacker*, merecendo destaque o fato de eles considerarem o compartilhamento a melhor solução para a resolução dos problemas. Ou seja, para eles, o compartilhamento é a sua crença mais forte. Além disso, tudo – conhecimentos, máquinas e infraestrutura – tem que estar acessível, disponível para todos e de forma descentralizada. Himanen afirma que para ser um *hacker* é importante gostar daquilo que está fazendo. Mais do que isso, ele destaca que uma das importantes características do trabalho *hacker*

é a paixão. Permitam-me resgatar aqui, entrando de forma quase abrupta no campo educacional, o depoimento da professora Juvany Viana, líder espiritual e professora de escola básica no Recôncavo Baiano, convidada por nós para dar uma aula inaugural de semestre letivo 2001 na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Perguntada sobre o que para ela é ser professor, ela afirmou de forma categórica: “Ser professor é ser bom amigo, ter uma boa compreensão, saber amar, ter uma frequência de carinho. (...) é ser compreensivo, é saber amar” (PRETTO e SERPA, 2002, p. 90). Com isso, já deixamos aberto o caminho para a aproximação do trabalho dos *hackers* com o trabalho dos formadores de professores que será retomado ao longo deste texto.

Outro aspecto da chamada ética *hacker* é o resgate da dimensão lúdica do seu trabalho de forma a considerar o jogo, o prazer de brincar, como sendo elementos constituidores do *jeito hacker de ser*. Por último, e não menos importante, é preciso que exista o desejo de explorar e não do simples reproduzir. Resgatar e, principalmente, fortalecer a curiosidade, característica marcante da juventude, é algo que não pode ser esquecido e que precisa estar presente no nosso trabalho docente. Nas palavras de Steven Levy (1994, p. 7), o que os *hackers* querem “é essencialmente tomar as máquinas em suas mãos para melhorar as próprias máquinas e o mundo”.

Partindo dessas ideias e pensando na necessária montagem de redes de comunicação e aprendizagem, apresentamos a seguir algumas reflexões no campo da formação de professores.

A CULTURA DA LIBERDADE

Os princípios da ética *hacker* anteriormente postos demandam ações tanto em âmbito individual como coletivo e, também, políticas públicas que compreendam e catalisem as ações dos professores com vistas a montagens de redes de comunicação e aprendizagem, especialmente para a formação de professores.

Um dos aspectos a se aprofundar no âmbito das universidades

– especialmente as públicas, e esse será exclusivamente o meu foco neste texto – diz respeito à democratização e socialização da produção acadêmica e as possibilidades trazidas para os processos formativos da implantação das redes. Aqui, o tema *copyleft* é básico e a ele vamos dedicar um espaço. Copie, use, reutilize, remixe toda a produção realizada, e com isso trazemos mais uma vez o tema do compartilhamento. Compartilhamento esse que está associado à ideia de “*rossio não rival*”, uma vez que não estamos mais tratando e trabalhando com bens escassos, e sim com bens imateriais que podem ser partilhados sem perda para as partes. Uma frase atribuída a Bernard Shaw e resgatada por Imre Simon no seu capítulo *O Rossio não-rival*, do livro *Além das Redes de Colaboração* (PRETTO e SILVEIRA, 2008), define essa relação entre bem rival e bem não rivais:

Se você tiver uma maçã e eu tiver uma maçã e nós trocarmos nossas maçãs então cada um continuará tendo uma maçã [é o produto físico maçã que está em jogo]. Mas se eu tiver uma ideia e você também e trocarmos nossas ideias cada uma terá duas ideias (p. 15).

Portanto, o que preside a discussão sobre a cultura da liberdade é a generosidade, a colaboração, a ética, o compartilhamento, a capacidade de ouvir para poder interagir mas que, lamentavelmente, cada vez mais tem ficado longe da educação.

Necessário se faz, portanto, pensar a educação articulando-a de forma mais intensa com outras áreas do conhecimento, tendo a discussão que articula esse conjunto de áreas sido intensificada nos últimos anos, justamente pelo potencial trazido pela presença das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Aqui, todo o cuidado é pouco porque o que se observa é que essas tecnologias que possibilitam o trabalho em rede são, muitas vezes, trazidas para a educação como meras ferramentas auxiliares dos processos. Como temos insistido, é fundamental afastar definitivamente a ideia de que a internet e os computadores são meras

ferramentas auxiliares do nosso trabalho, pois ao contrário, buscamos compreendê-las enquanto espaços sociais (POSTER, 2001) e como elementos estruturantes dos processos educacionais (PRETTO, 1996).

O exemplo dos aparelhos celulares pode ser ilustrativo de um movimento de apropriação das tecnologias feito pelos usuários, notadamente pela juventude. Os primeiros aparelhos nada mais eram do que simples telefones móveis, que possibilitavam fazer e receber chamadas. Os primeiros movimentos da indústria no sentido de transformá-lo em um aparelho de recebimento de informações ocorrem no final dos anos 90, com os primeiros projetos utilizando os protocolos de aplicações sem fio, desenvolvidos para o acesso à internet através dos telefones móveis. Naquele momento, o objetivo era transformá-los em receptores móveis de informações que incluíam utilidade pública como trânsito, previsão de tempo, cotação de bolsa de valores, entre outros. A ideia nos primeiros momentos era a distribuição de informações jornalísticas em tempo real. Nada diferente, portanto, exceto pela velocidade da transmissão e mobilidade, dos tradicionais meios de comunicação de massa (rádio, jornais, tvs).

O que aconteceu, todavia, tanto pelo movimento da indústria como também pelo movimento da juventude, foi que esta, tão logo percebeu as possibilidades trazidas por esses meios móveis de comunicação, apropriou-se das tecnologias e também a transformou. Os jovens passaram a usar os celulares como meio de expressão, enviando SMS (*short message system* – sistema de mensagens curtas), colocando fotos no Orkut, Flickr, Myspace ou Facebook, enviando mensagens para o Twitter, Identi.ca e outros microblogs, ou mesmo alimentando os seus próprios blogs pessoais. Esse intensivo uso possibilitou que essa juventude, hoje, interaja com os chamados meios de comunicação de massa pautando, muitas vezes, a própria ação desses meios através do envio de notícias e imagens em tempo real de todos os cantos do planeta.

Isso não está mais sendo feito somente pela juventude, tendo-se que reconhecer o importante papel indutor que ela representa

no relacionamento com as tecnologias. Isso está sendo feito cotidianamente nos movimentos ativistas em defesa dos direitos humanos, ambientais e de liberdade de expressão. São apenas alguns exemplos o caso do Irã, quando toda a imprensa não conseguia publicar informações mais precisas sobre o que lá acontecia e os jovens começaram a, imediatamente, colocar o Irã no mundo denunciando as eleições e lutando pelas liberdades democráticas; e da mesma forma os recentes casos de Honduras, onde, mais uma vez, as grandes redes de comunicação não conseguiam informações precisas sobre a ocupação da embaixada brasileira pelo deposto presidente Zelaya e os twitteiros imediatamente começaram a mandar notícias e informações para todo o mundo.

Todo esse movimento traz para os mais velhos, e notadamente os professores, um grande desconforto. Desconforto que vai da própria dificuldade de escrever com o dedo polegar nos cada vez mais minúsculos teclados desses aparelhos móveis, até a não compreensão da potencialidade do uso dessas tecnologias digitais. No entanto, tudo isso vem possibilitando a criação e o desenvolvimento de projetos que têm na colaboração aberta o seu elemento constituidor mais forte. O grande exemplo, repetido em todos os fóruns e textos, é o da enciclopédia livre Wikipedia[2]. Pesquisa publicada na revista Nature mostrou que de uma maneira geral a Wikipedia e a tradicional Enciclopédia Britânica são equivalentes em termos de precisão nos seus verbetes (WEINERGER, 2007, p. 138). O diferencial, contudo, é que a correção de erros encontrados nessas enciclopédias, para a Wikipédia pode se dar em poucos dias.

Esta perspectiva de colaboração na produção de conhecimento é importante para a educação e isso se dá a partir de um movimento de constituição de redes de relacionamento, tecnológicas ou não. Exemplo de uma rede que não necessariamente se estabelece a partir das tecnologias, mas que a usa de forma intensa, é o movimento da Economia Solidária, política pública do governo federal brasileiro desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Emprego através da Secretaria Nacional de Economia Solidária[3], que vem promovendo

a articulação de forma intensa das produções locais por meio das tecnologias, criando um movimento de solidariedade e organização das produções locais que, com isso, conseguem se articular nacionalmente para atingir um mercado antes distante. Fortalece-se, dessa forma, a produção de bens locais implantando-se uma rede de solidariedade. Esses movimentos em torno das cadeias produtivas locais são suportados por diversos agregadores como, entre outros, o Fórum Brasileiro de Economia Solidária[4] e o Cirandas, um espaço para que cada empreendimento de economia solidária no Brasil possa ter “um lugar na internet para apresentar a história e o trabalho do seu grupo, ter uma vitrine de seus produtos ou serviços, fazer contatos e utilizar esse endereço virtual inclusive nos seus materiais de divulgação e cartão de visitas”[5], além de possibilitar uma maior articulação para compras e vendas de produtos e a articulação política em torno do próprio movimento solidário. Este vem se constituindo em um movimento ativista totalmente sintonizado com os princípios do movimento *hacker*. Um movimento de pegar as coisas, pôr a mão na massa e, simplesmente, fazer a diferença. Em ambos, a lógica do compartilhamento está presente de forma intensa.

Podemos também pensar em outros movimentos no campo da cultura, os movimentos de troca de arquivos através da internet, conhecido como *peer-to-peer*, que significa troca entre pares, mas que pode significar, numa tradução mais coloquial e interessante, de troca entre amigos, entre parceiros, possibilitando a dinâmica de produção colaborativa com uma intensificação da produção de conhecimentos e culturas.

Um exemplo significativo nesse campo é a música. O que se tem visto é a produção de músicas que circulam livremente na rede. São artistas que se articulam em torno de cooperativas ou em suas próprias casas, com computadores usando software livre e criando, produzindo, gravando e distribuindo suas músicas em CDs ou pela internet, já provocando a própria indústria fonográfica que luta de forma intensa para bloquear esse movimento. São exemplos no Brasil o movimento Música Para Baixar[6] e internacionalmente o site

Jamendo[7]. São muitos os outros exemplos e práticas ativistas que poderíamos descrever e analisar aqui, mas não o faremos por questão de espaço. É importante, porém, destacar o movimento em torno da Cultura Digital no Brasil que vem sendo articulado pelo Ministério da Cultura com diversos ativistas e organizações que atuam na área. O Fórum de Cultura Digital[8], que acontece na internet, vem discutindo vários aspectos dessa temática, contribuindo para a implantação de políticas públicas catalisadoras dessas ações culturais, com forte reflexo no campo da educação. Esse crescimento da cultura do compartilhamento está também presente nas universidades. Crescem dois grandes movimentos que são importantes para o estabelecimento das redes a que estamos nos referindo. Um desses movimentos é a adoção por diversas instituições ligadas à educação, ciência e cultura das revistas abertas, livres para o acesso de todos. Esse movimento no Brasil vem sendo liderado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), que adotou a política de arquivos abertos (*open archives*), associando-se ao Projeto de Conhecimento Público (*Public Knowledge Project*). O PKP desenvolveu um sistema livre para administrar publicações e indexações de revistas acadêmicas, o *Open Journal System*, que foi traduzido para o português pelo IBICT e implantado em diversas instituições. O crescimento do sistema no Brasil demonstra um ainda tímido, mas promissor, avanço em direção à democratização do conhecimento acadêmico produzido no país: em 2004, quando o sistema foi disponibilizado, eram 22 revistas. Em 2008 eram 315 em acesso aberto[9], criando, dessa forma, novas possibilidades para a ampliação do acesso para toda a população dos países falantes da língua portuguesa da produção científica nacional e internacional. Com isso viabiliza-se, cada vez mais, que os resultados das pesquisas, principalmente as financiadas com recursos públicos, possam ser oferecidos sem custos à sociedade que, em última instância, já pagou por eles.

Uma segunda vertente é a produção de recursos educacionais abertos, licenciados em formatos livres que possibilitam o seu intenso

uso nas universidades para os seus processos formativos. Esse é um tema candente na pesquisa educacional em todo o mundo, mas não será objeto de nossa análise neste momento.

O crescimento da cultura do compartilhamento associado com os movimentos que mencionamos anteriormente traz para o debate outro importante tema, com forte vínculo com a educação: o software livre ou software de código aberto. Uma vez que o software livre é produzido essencialmente de maneira colaborativa, sua relação com a educação é quase que direta quando consideramos que não existe possibilidade de implantação de processos formativos, especialmente se nos referimos à formação de professores, se não pensarmos no coletivo, em colaboração e, portanto, em rede. Afinal, não deveriam ser esses os princípios fundamentais da educação? Lamentavelmente não o são. No entanto, podemos pensar no resgate destes princípios a partir de uma apropriação das tecnologias digitais com um fortalecimento da rede que, com elas, pode se estabelecer.

AS REDES

A montagem de uma rede de formação de professores envolvendo as instituições públicas de ensino superior do país é uma condição básica para que possamos superar o grande desafio da formação de professores. Dados do relatório “Educação para Todos 2006 - Professores e Educação de Qualidade”, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, mostram que o Brasil é, na América Latina, um dos países com menor grau de formação de seus docentes. Os dados do estudo indicaram que a maioria dos professores brasileiros de 1ª a 4ª série (92%) tem apenas o ensino médio com mais um ano ou dois de formação específica (ESTADÃO, 2006). Segundo o referido estudo, até o ano de 2015 o Brasil precisará de mais 396 mil professores para manter o atendimento nas escolas de ensino básico. Mesmo com todos os investimentos que o governo vem fazendo na ampliação da rede de formação de professores através da modalidade à distância, os números apontam para a necessidade de

uma verdadeira revolução nas ações de formação de professores se pensamos em sair desse fosso.

Tomando como caso de estudo a distribuição das Instituições Públicas de Ensino Superior no Estado da Bahia no ano de 2006, percebemos o papel que essas universidades públicas poderiam representar no esforço da formação dos licenciados para as diversas áreas no Estado. Essas ações, articuladas com o mesmo espírito *hacker* que anteriormente descrevemos, necessitariam ser desenhadas pensando para além dos muros de cada universidade e de cada campus universitário. Mais do que isso, a articulação com as culturas locais passaria ser a mola mestra de todas as ações formativas se pensarmos em uma formação de educadores comprometidos com as necessárias transformações da sociedade brasileira, que vive em profundas desigualdades.

Pensamos cultura como força motriz, compreendida, ao mesmo tempo, como elemento galvanizador e direcionador do desenvolvimento científico e tecnológico e como fonte inspiradora de um sistema educacional integrado desde a pré-escola, sendo esse o nosso propósito teórico e político. Uma cultura cujos pilares são a língua, a geografia, a fauna, a flora, e que se firma sobretudo através da educação e no desenvolvimento das artes, da ciência e da tecnologia. Uma cultura assim consolidada tem diálogo histórico e soberano com culturas de outros países e, mais recentemente, com a chamada cultura global que insiste em, justamente, destruir as culturas locais pela sua força homogeneizante. Imaginamos ser importante um outro olhar sobre as nossas universidades, voltando-se para o passado para resgatá-lo de forma radical, sem saudosismo, ou apesar dele, de tal forma a recuperar a perspectiva pública, aberta a todos os segmentos da sociedade e socialmente referenciada, que caracteriza o *ethos* universitário.

Perdemos muito de tudo isso porque perdemos muito desta perspectiva de vida e, também, de universidade. A universidade está sem capacidade de contemplar! Viraram máquinas ou peças de um sistema que necessita produzir de forma quase alucinada. Universidade

shopping center ou, como um supermercado onde se entra, pega-se um produto - uma aula?! - e paga-se na saída. O violento processo de privatização do ensino superior nas últimas décadas tem nos trazido esta lamentável experiência de forma contundente. Essa lógica tem levado as universidades a olharem muito mais para o mercado do que para a formação geral dos cidadãos, não lhes possibilitando, inclusive, estabelecer uma crítica ao próprio mercado. O responsável pelas universidades parisienses, Maurice Quénet, foi categórico ao afirmar em uma entrevista que o papel de uma universidade não deve ser o de preparar para o mercado de trabalho, mas o de dar uma formação geral aos jovens (FOLHA, 2006).

Perdeu-se o espaço para os embates políticos, acadêmicos e ideológicos nas universidades. A discussão política esvaziou-se porque tudo tem que ser rápido. Na prática, aderimos à lógica da Organização Mundial do Comércio e de todas as demais políticas planetárias: viramos *commodities*. Impera a lógica do *ranking* e, com isso, estimula-se a ideia de sermos os primeiros, os melhores, os mais rápidos.

Como o dinheiro público para o financiamento das universidades públicas continua escasso mesmo com todos os investimentos realizados pelo governo federal nos últimos anos, as instituições e os professores correm atrás de financiamento com uma busca alucinada pela captação de recursos, impondo uma lógica de competição entre as próprias universidades. No ano de 2006 fizemos um levantamento do número de universidades públicas na Bahia e da localização de todos os seus campi universitários espalhados pelo Estado, principalmente por conta da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), uma universidade criada de forma multicampi.

Com a colaboração da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER) plotaram-se todos esses campi no mapa do Estado, e a partir deles traçou-se um círculo com um raio máximo de 100 km para podermos visualizar a amplitude da cobertura das IES públicas baianas no Estado.

Foram as seguintes as unidades consideradas no ano de

2006: Universidade Federal da Bahia (Salvador, Barreiras e Vitória da Conquista); Universidade Federal do Recôncavo Baiano (Campus de Cruz das Almas, Campus de Santo Antônio de Jesus, Campus de Cachoeira e Campus de Amargosa); Universidade do Vale do São Francisco (Campus Juazeiro – BA); Universidade do Estado da Bahia (Salvador, Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Santo Antonio de Jesus, Caetité, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Conceição do Coité, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Eunápolis, Camaçari, Brumado, Ipiaú, Euclides da Cunha, Seabra e Xique-Xique); Universidade Estadual de Feira de Santana (Feira de Santana, Lençóis e Santo Amaro); Universidade Estadual de Santa Cruz; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga); CEFET-BA (Barreiras, Eunápolis, Vitória da Conquista, Valença, Salvador, Simões Filho, Santo Amaro, Porto Seguro, Camaçari) e as Escolas Agrotécnicas Federais na Bahia (Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim).

O gráfico a seguir mostra a cobertura do sistema universitário baiano em termos geográficos.

comunicação e formação conectando todas essas experiências e *expertise*. Esse é seguramente um enorme potencial e poderia incluir o fortalecimento de redes de bibliotecas, de produção de materiais culturais (e educacionais), de um sistema de comunicação pública, entre tantos outros. O estabelecimento de uma rede horizontal é de fundamental importância para que seja possível adotar uma outra perspectiva para as universidades e o sistema educacional. São novas possibilidades que se instalam e que modificam os tradicionais vetores de desenvolvimento que sempre apontam da capital para o interior, como se o interior fosse constituído de espaços virgens que as redes iriam resgatar e tirar da sua pureza e da sua ingenuidade. Dessa forma, pensar a conexão de um campus universitário pode e deve corresponder à conexão da região onde a universidade está inserida na própria rede. E ao conectar mais uma região à rede, ela própria se transforma, mas também a rede sofre transformação com a sua presença. Como afirma Leila Dias (1995, p. 148), pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, “as redes não vêm arrancar territórios ‘virgens’ de sua letargia, mas se instalam sobre uma realidade complexa que elas vão certamente transformar, mas onde elas vão igualmente receber a marca”.

Dentro das regiões, novamente a rede se estabelece, articulando as universidades com as demais unidades do sistema público de ensino. Implanta-se potencialmente um processo contínuo e permanente de troca, de formação continuada em serviço com a rede desenvolvendo programas de formação em rede, para as diversas áreas do conhecimento, onde a produção de conhecimentos e culturas seja priorizada. Para tal, é importante salientar que se torna necessário o envolvimento da escola como um todo e não o professor isoladamente, enquanto indivíduo. Obviamente, pensamos que toda essa produção precisa estar licenciada de forma livre, possibilitando que, na rede, novos produtos derivados dos produtos originais possam surgir. Essa produção inserida nas redes de comunicação e aprendizagem, através da internet, ganha o mundo e com ele interage. Assim, os princípios da ética *hacker* passam a fazer parte do cotidiano

dos processos de formação dos professores.

Nesse momento esse *professor hacker* vai ampliar a sua rede colaborativa e é exatamente isso que a educação demanda. Nós não podemos parar nossa formação, ela precisa ser contínua, permanente; é isso que fortalece nossas escolas além de equipamentos e outras condições de trabalho adequadas.

NOTAS

<http://www.dourish.com/goodies/jargon.html>

<http://www.wikipedia.com>

http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/secretaria_nacional.asp

<http://www.fbes.org.br/>

<http://cirandas.net/>

<http://softwarelivre.org/musica-para-baixar>

<http://www.jamendo.com/en/>

<http://culturadigital.br/>

[http://seer.ibict.br/index.php?option=com_content&task=view&id=395
&Itemid=120](http://seer.ibict.br/index.php?option=com_content&task=view&id=395&Itemid=120)

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luis Antonio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DIAS, Leila Christina. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 141-162.

FOLHA DE SÃO PAULO. Universidade não deve focar mercado, afirma responsável pela Sorbonne. Caderno Cotidiano, edição de 01/05/2006.

JARGON FILE, **The Original Hacker's Dictionary**, <http://www.dourish.com/goodies/jargon.html>, acesso em 18.10.2009.

LEVY, Steven. **Hackers**: heroes of the computer revolution, New York, Penguin Books, 1994.

MEDEIROS, Assis. **Hackers**: entre a ética e a criminalização. Visual Books, 2002, 182.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Brasil precisará de mais 396 mil professores até 2015, de 28/04/2006, acesso 22.02.2010.

POSTER, Mark. **Whats the matter with the Internet**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

WEINBERGER, David. **Everything is miscellaneous**: The power of the new digital disorder, Macmillan, 2007.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA/PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES

Daniel Mill

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: DIFERENTES INTERSEÇÕES ENTRE AS TEMÁTICAS *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

A modalidade de educação a distância (EaD) e o processo de formação de professores recebem destaque na última Lei de Diretrizes e Bases brasileira (LDB 9394-96). Esta Lei representa um grande avanço para a educação brasileira, especialmente pelo seu caráter democrático e participativo e pela sua abrangência. Pela primeira vez, a modalidade de EaD é mencionada numa legislação nacional e, inclusive é sugerida a parceria entre EaD e formação de professores — o que parece ter sido um ganho. Enfim, desde então, tanto a *formação de professores* quanto a *educação a distância* (EaD) têm sido temáticas centrais nas discussões sobre a formação do cidadão, seja no Brasil ou no mundo todo. Esta centralidade está diretamente relacionada às mudanças pelas quais a sociedade está passando, especialmente nesta última década. Novas formas de experimentar os tempos e espaços, novos perfis para educadores e alunos, nova mentalidade sobre participação crítico-reflexiva, sobre democracia e cidadania... enfim, nova mentalidade sobre educação e sobre cidadania. As transformações pelas quais praticamente todas as instancias da sociedade vêm passando decorrem-se, principalmente, do desenvolvimento técnico-científico atual. As tecnologias digitais, em especial a telemática, vêm influenciando o modo de viver e participar.

A educação também está sendo influenciada e transformando-

se em função da formação de um novo perfil de cidadão. A concepção do que é ensinar e do que é aprender mudou completamente em relação a décadas anteriores, tanto em termos metodológicos, pedagógicos ou terminológicos. Em função dos tempos e espaços experimentados na cibercultura e em função das mudanças no mercado de trabalho, ser estudante ou ser professor adquire agora nova configuração: o professor deixa de ser detentor de um saber válido por excelência e o aluno deixa de ser sujeito passivo do processo de ensino-aprendizagem. Do estudante é exigida atitudes de investigação por conhecimentos necessários e válidos, participação crítica e co-responsabilidade pela própria formação; enquanto do professor é exigido perfil de orientador da aprendizagem, capaz de indicar aos alunos fontes de informações/conhecimentos essenciais à sua formação e, especialmente, estratégias de busca e filtro de tais informações. Tudo isso nos conduz a mudanças na própria noção de educação.

É nesse cenário que a discussão sobre a formação de professores se instala. É aí também que emerge a atenção dada à modalidade de educação a distância. Vários estudos estão sendo desenvolvidos por pesquisadores da área com a pretensão de elucidar esta relação entre educação a distância e a formação de professores, mas ainda há muitas lacunas por esclarecer. Daremos atenção aqui a algumas delas, em que propomo-nos contribuir para as reflexões sobre a EaD como modalidade educacional e como campo de trabalho. Sem a pretensão de esgotar o tema, pretendemos lançar alguma luz sobre a formação de educadores PELA e PARA a educação a distância, o que já pode ser considerado bastante pretensioso para um texto tão curto.

Assim, percebe-se que há, no mínimo, duas formas de relacionar a modalidade educacional com formação de professores. Uma delas é lançar mão desta modalidade para preparar professores para a educação básica ou superior, por exemplo. Outra possibilidade é pensar na formação de professores para atuar como docentes de determinada modalidade. Em ambos os casos, temos muito que

esclarecer, estudar e elucidar. Diversas questões decorrem destas possíveis interseções entre EaD e formação de professores, como por exemplo:

- O futuro educador em formação para atuar educação a distância e para a educação presencial necessita das mesmas competências e habilidades?

- A formação de professores para a educação básica é melhor desenvolvida pela educação presencial ou pela educação a distância?

- Que diferenças ou particularidades as modalidades guardam para si em termos de positivities ou limitações?

- Considerando os diferentes níveis (educação básica e superior), podemos dizer que há docentes bem preparados e em quantidade suficiente para trabalhar na educação presencial e na EaD?

Além destas, diversas outras questões podem ser levantadas em torno da formação de professores em relação à educação a distância. É por isso que pretendemos analisar algumas decorrências (convergências e tensões) na formação de professores pela e para a EaD. Faremos isso em três partes:

a) *A educação a distância como modalidade educacional para a formação de professores*, onde apresentaremos algumas reflexões sobre a formação de professores pela EaD no Brasil.

b) *A educação a distância como campo de trabalho*, destacando a formação de professores para docência na EaD.

c) Ao final, faremos uma *síntese do trabalho*, com destaque para as convergências e tensões da formação de professores pela/ para EaD.

SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA EAD

Pela modalidade de EaD pode-se formar professores para docência presencial ou para a docência na educação a distância.

Desta forma, a *EaD* deve ser entendida como modalidade de formação de professores — diferente da *EaD* como campo de atuação docente, que traz outra perspectiva de análise, como veremos adiante.

Como modalidade de formação de professores, a *EaD* nos possibilita análises de cunho pedagógico com foco no fazer docente de cada nível de ensino ou modalidade em que o professor vai atuar após sua formação. Como modalidade de formação de professores, a *EaD* também pode ser analisada como possibilidade de superação das dificuldades de atendimento à alta demanda por formação adequada na educação básica, por exemplo, e como alternativa para melhoria da qualidade da educação nacional. Em qualquer dos casos, o foco está na educação em geral e não na própria modalidade de educação a distância. Desta forma, a análise deve passar pelo estágio atual da formação de professores e também pelas atuais possibilidades da *EaD* atender a esta formação, com destaque para questões políticas, sociais, tecnológicas e pedagógicas.

Belloni (2010) afirma que, do ponto de vista teórico, precisam ser atualizadas as dimensões pedagógica, tecnológica e didática para uma adequada formação de professores, tanto para *EaD* como para o ensino presencial sintonizado com o presente ou futuro. Isto é importante para pensar a *EaD* como possibilidade de formação do “exército faltante” de professores na educação básica, pois decorrem daí questões de equidade e permanência nos cursos, temporalidades, espacialidades e qualidade na formação dos professores que formarão os futuros cidadãos. A formação pela *EaD* guarda certas peculiaridades que merecem atenção, a exemplo da noção do que é ensinar e aprender.

- NOÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Qual o atual estágio da formação de professores no Brasil? A qualidade da educação brasileira tem melhorado muito, principalmente em termos de acesso e permanência. Entretanto, as estatísticas sobre

a formação de educadores no Brasil ainda evidenciam dados infelizes; por exemplo: *há bastante professores em exercício sem a adequada formação para a função, a quantidade de concluintes em cursos de licenciaturas no país não é suficiente para atender à demanda e há muitos educadores em exercício que possuem a formação inicial exigida, mas não fizeram cursos de educação continuada para atualização.* Embora isto não seja desanimador, os motivos da não formação desses professores são, por vezes, justificáveis: escassez de políticas públicas para tal finalidade; dificuldade de deslocamento dos professores para um centro de formação especializado (universidade); e conciliação de tempos de trabalho, de família e de formação (geralmente noutra cidade) estão entre os motivos da existência de grande número de professores sem a formação adequada para o exercício docente.

Outro indicativo importante para nossa análise aparece no documento *Estatísticas dos Professores no Brasil*, organizado a partir de dados[1] do INEP e do IBGE de 2003 — que reúne algumas das principais estatísticas sobre a situação dos professores no Brasil, possibilitando traçar um panorama sobre os profissionais da educação. Esse documento traz um dado positivo: houve aumento do número de cursos de graduação/licenciatura (que passaram de 2.512 cursos em 1991 para 5.880 em 2002), com uma grande participação da rede pública, que concentra 3.116 cursos — o que também é um bom indicador. Além disso, o mesmo documento afirma que a matrícula em cursos de graduação que oferecem licenciatura cresceu 90% no período 1991/2002, chegando, em 2002, a um contingente de 1.059.385 alunos. O número de concluintes de cursos de licenciaturas nesse mesmo período foi de 103.875, em 1991, para 176.569, em 2002 (INEP, 2003: 11).

Embora a quantidade de cursos, matrículas e concluintes tenha aumentado nesse período, até hoje, ainda carecemos de profissionais adequadamente qualificados para a função docente em diferentes níveis de formação — principalmente em algumas áreas/disciplinas. Isto significa que ainda hoje é preciso implementar estratégias e

políticas públicas de formação de professores, seja pela modalidade de educação a distância ou pela educação presencial.

Nos últimos anos, houve grande expansão do acesso das crianças à educação básica no Brasil. Somente na década de 90, essa taxa de expansão da escolarização chegou a mais de 90%, atingindo quase a totalidade de crianças de 7 a 14 anos, matriculadas em escola fundamental (Soares, 2005). Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2003, também revelam essa expansão da escolarização inicial no Brasil. Entretanto, esta expansão não é acompanhada pelos índices educacionais de conclusão dos estudos; isto é, embora o acesso tenha sido significativo, a permanência dos alunos nos estudos não tem sido igualmente garantida. Dentre outros indícios, pode-se atribuir parte desse quadro à má qualificação de grande número de professores, pois os educadores exercem papel importantíssimo na manutenção dos estudantes até a conclusão dos estudos. Mais um motivo para implementação de estratégias e políticas públicas de formação de professores, seja pela modalidade de educação a distância ou pela educação presencial.

Numa discussão sobre o papel das mídias na educação, Belloni (2009 e 2007) observa que os processos de socialização das novas gerações são extremamente complexos e exige atenção especial dos docentes. Para a autora, o educando do Século XXI passa de mero objeto da ação das instituições sociais para sujeito de sua formação. Sendo assim, as mudanças na educação passam, sobretudo, pela formação de professores, que deverão auxiliar nos processos de socialização das crianças da sociedade atual. Nesta discussão, Belloni (2010) afirma que o professor tem seu papel radicalmente transformado, com funções muito mais variadas e complexas, exigindo uma formação inicial e continuada mais aprofundada e mais sintonizada com as socioculturas dos estudantes. Isto significa que mesmo os professores com formação inicial adequada, com licenciatura na área de atuação, deverão passar por um processo de educação continuada.

Enfim, vivemos no Brasil uma carência de professores

com formação adequada para atendimento a toda a demanda nacional. Não somente a modalidade de educação presencial, mas também a de educação a distância, têm sido adotadas em várias estratégias governamentais para formação do contingente necessário de professores para a educação básica. Como veremos mais detalhadamente adiante, o Veredas (programa de formação em nível superior para professores, implementado pelo governo de Minas Gerais) e a Universidade Aberta do Brasil (programa de formação superior e educação continuada criado pelo atual governo federal), representam dois significativos exemplos desta adoção da EaD para a formação inicial e continuada de professores.

- NOÇÕES SOBRE O ESTÁGIO ATUAL DA MODALIDADE DA EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação a distância sofreu, historicamente, severas críticas de educadores e outros estudiosos. Por diversos fatores e diferenciados aspectos de um mesmo fator, esta modalidade educacional não era bem vista como possibilidade de formação de qualidade. Atualmente este quadro mudou significativamente, embora muitas críticas ainda mereçam atenção. Feitas de forma construtivas, todas as críticas voltadas à EaD ajudaram a criar condições para superação da má-fama. O panorama de expansão mais recente da EaD é surpreendente e visível, a ponto de nos questionarmos sobre os motivos desta reversão da má-fama... trata-se de um crescimento *do inferno ao céu*, em que todas as atenções voltam-se para esta modalidade.

Claro que esta reversão merece atenção e desconfiança, pois sendo uma tecnologia a EaD não é isenta do seu contexto. Não sendo neutra, pode-se dizer que boa parte desta boa-fama que a modalidade de educação a distância está experimentando atualmente deve-se aos interesses contextuais, incluindo aqueles de cunho capitalista e de produção de estatísticas desejáveis. Entretanto, há muito desta expansão da EaD que deve-se a melhorias na própria modalidade como fruto de estudos e pesquisas da área e como consequência do

desenvolvimento tecnológico atual, em especial das tecnologias de informação e comunicação.

As tecnologias digitais como a internet criaram possibilidades à modalidade EaD que antes eram limitantes e estimulavam críticas. Dentre outros, podemos citar a os *processos avaliativos* e a *interatividade* como dois aspectos centrais das críticas recebidas pela educação a distância e que foram influenciados pelo desenvolvimento da telemática, a partir de estudos diversos no campo da EaD. Primeiro, a dificuldade de gerenciar os *processos avaliativos* em situações não-presenciais deixava e ainda deixa a EaD na berlinda como alvo de severas críticas. Por exemplo, como saber se é o próprio aluno quem está realizando as atividades avaliativas ou se está recebendo suporte não autorizado?

Atualmente, esta situação está bem menos frágil, embora ainda não totalmente resolvida. As recentes tecnologias de informação e comunicação criaram possibilidades diversas para facilitar esse gerenciamento dos processos avaliativos e amenizar as possibilidades de burla, por exemplo. Leitura biométrica, vigilância virtual (câmeras pela internet), provas digitais com senhas e horários para abertura e fechamento do sistema, sistemas de segurança dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) representam algumas das estratégias que os gestores de EaD e docentes têm adotado para dar maior rigor e credibilidade ao processo de ensino-aprendizagem pela modalidade de educação a distância.

Sobre o segundo aspecto, *interatividade*, a internet e outras tecnologias digitais trouxeram ricas possibilidades comunicacionais em tempos e espaços síncronos ou assíncronos. As limitações espaço-temporais de comunicação entre educadores e estudantes praticamente desapareceram nas atividades de educação a distância desta última década. São diversas ferramentas e dispositivos técnicos que influenciaram (positivamente) a interatividade entre educador-educando: webconferência, fórum de discussão, bate-papo (chat), diário, webfólio, sistemas voip, redes sociais ou blogs e outros meios de interação provenientes das tecnologias de informação e comunicação.

Antes da internet, o foco da crítica à EaD em termos de *interatividade* estava nos longos tempos de pergunta-resposta em função do espaço/distância entre aluno e professor. Numa proposta de EaD mais tradicional, como cursos por correspondência, se um estudante tinha uma dúvida pontual numa atividade, ele deveria fazer sua pergunta por escrito e enviar ao professor por correios. De posse da pergunta, o educador prepararia a resposta e devolveria ao estudante por escrito. Esse processo poderia demorar demasiado tempo. O centro da crítica à EaD estava na provável perda de interesse do estudante pela demora na solução da sua dúvida. Ao invés de avançar nos estudos para uma unidade temática posterior, o estudante deveria aguardar aproximadamente 10 a 20 dias para receber uma orientação sobre sua dúvida. Mesmo considerando que esta seria uma explicação suficiente para sua dúvida, duas semanas é muito tempo para um aluno manter-se motivado e continuar estudos. Enfim, com a evolução da internet, esse tempo de pergunta-resposta da interação aluno-professor-aluno praticamente desaparece. (As)Sincronicamente, o estudante pode estar sempre bem atendido por um docente (professor ou tutor), superando as dificuldades impostas pelos espaços e tempos não-virtuais. Hoje, houve um redimensionamento espaço-temporal que pergunta e resposta podem estar no mesmo horário e lugar, independente se o curso é na modalidade presencial ou EaD.

Enfim, o atual estágio de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação trouxe consigo boas perspectivas de formação pela modalidade de educação a distância. Foi em função destas tecnologias digitais que a EaD recebeu um surpreendente impulso, especialmente nesta última década. Como pode ser visto na Figura 1, dados do Censo do INEP, de 2006, revelam esse significativo crescimento da educação a distância (em cursos de Instituições de Ensino Superior no Brasil).

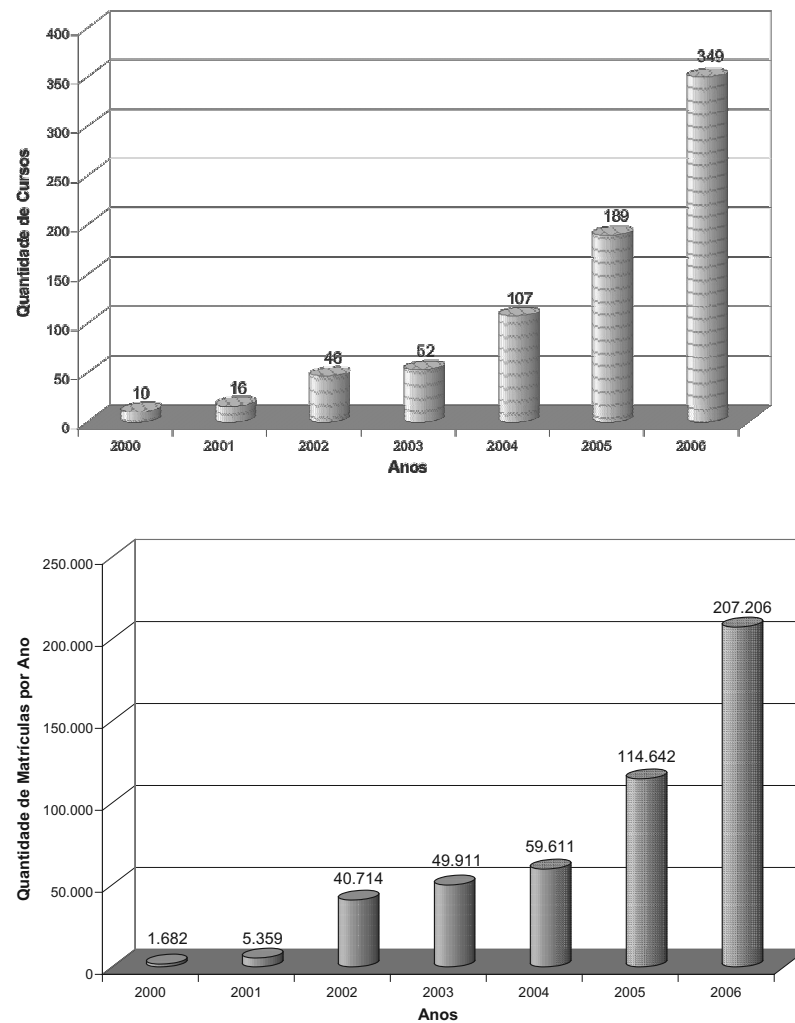


Figura 1. Evolução da quantidade de cursos e matrículas em educação a distância, no período de 2000 a 2006. Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo do INEP (MEC/INEP/DAES – 2006)[2].

Neste contexto de expansão da modalidade de EaD, a formação de professores recebe atenção especial de educadores, pesquisadores da área e, principalmente, dos governantes.

As características peculiares à educação a distância, como as possibilidades de flexibilidade espaço-temporal e sua essência democratizante, associadas às novas possibilidades comunicacional das tecnologias digitais, parecem fazer da modalidade EaD virtual um campo fértil para resolver ou amenizar os problemas brasileiros de formação de professores. Exemplos disto são os dois programas de formação já mencionados anteriormente: o Veredas e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Numa parceria entre Governo de Estado de Minas Gerais e algumas instituições de ensino superior, o Veredas proporcionou formação em nível de graduação para aproximadamente 15 mil professores da rede pública de ensino de Minas Gerais, com conclusão dos estudos em 2005.

Com o intuito de fortalecimento da educação básica e proporcionar acesso à formação superior para professores da educação básica na sua área de atuação, foi criado em 2005, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Sistema UAB é um Programa do Ministério da Educação que visa expandir e interiorizar a educação superior na modalidade a distância[3]. Como afirma Pimentel (2010), a consolidação da EaD nas instituições públicas pertencentes a UAB pode ser representada neste momento pelo número de cursos ofertados a distância e o número de IES (instituições de ensino superior). Dados levantados pela Coordenação Geral de Articulação Acadêmica (CGAC) da Diretoria de Educação a Distância (DED–CAPES), em novembro de 2009, apontam que 74 instituições públicas de ensino superior ofertam 541 cursos a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo 324 desses cursos voltados para a formação de professores (Pimentel, 2010).

Enfim, a exemplo desses programas de formação de professores mencionados, parece que a educação a distância tem se mostrado como rica possibilidade de melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. De forma sucinta, pode-se dizer que a EaD constitui um fértil terreno para o desenvolvimento de boas propostas pedagógicas, incluindo aquelas destinadas à formação de professores.

Neste sentido, como já afirmamos noutra ocasião (Mill, 2007: 273), o documento *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância*[4], adotados pelo MEC, toca em pontos importantes que devem ser considerados para fazer germinar boas propostas de formação pela modalidade de EaD. Os princípios estabelecidos nesses *Referenciais* representam um largo passo na busca pela qualidade educacional.

Assim, o atual estágio da modalidade de EaD apresenta ótimas contribuições para a formação de professores em diferentes níveis. Por isso, dissemos que, como modalidade de formação de professores, a EaD também pode ser analisada como possibilidade de superação das dificuldades educacionais em todo o país, destacando questões políticas, sociais, tecnológicas e pedagógicas. Uma adequada formação de professores, tanto para a EaD como para a educação presencial sintonizadas com o presente ou futuro, num contexto midiático como experimentamos atualmente, pode ser melhor realizada a partir de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, como aquelas utilizadas na educação a distância virtual. Se um professor aprende utilizando essas mídias, ele terá melhores condições de realizar um ensino para tais mídias... e sabemos que as novas gerações vivem essas mídias cotidianamente. Isto pode significar que um docente formado pela EaD virtual pode ter melhores condições de atendimento às reais demandas das nossas crianças e dos nossos jovens para participação efetiva na sociedade contemporânea.

SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO CAMPO DE TRABALHO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA NA EAD

Pela modalidade de EaD ou presencial pode-se formar professores para docência presencial ou para a docência na educação a distância, mas o trabalho docente na EaD reserva-se certas particularidades que merecem atenção. Diferentemente da análise feita até aqui, quando tomamos a *EaD como modalidade de formação*

de professores, faremos agora uma reflexão de alguns pontos da *EaD como campo de atuação docente*. Esta perspectiva de análise toma outro rumo, como veremos adiante.

Um primeiro ponto que merece atenção é a carência de docentes para atuar como professores de educação a distância. Praticamente não temos no Brasil cursos de formação inicial para professores da modalidade de EaD. Os educadores que estão realizando atividades docentes atualmente em cursos virtuais de diversas áreas do conhecimento buscaram desenvolver seus saberes docentes no cotidiano de trabalho. Estão aprendendo a ser professor, sendo professor. Isto é, aprender fazendo.

Embora possa não parecer, isto traz implicações diversas ao trabalhador da educação e também à qualidade do seu trabalho. Tais implicações tangem questões da categoria profissional, dos saberes docentes, dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem, do trabalho coletivo na docência (polidocência) etc.. Em outros estudos, já analisamos algumas dessas implicações (Mill, 2002; 2006; Mill et al., 2010).

Outro ponto da EaD como campo de trabalho que merece nossa atenção é a formação de um professor com perfil coletivo: o polidocente. Como trabalhado por Mill et al. (2010), o compartilhamento das atividades pedagógicas de ensino ou fragmentação do trabalho/saberes docente, típicos na educação a distância, a polidocência traz consigo diversas implicações (positivas ou não). Entendemos que tais implicações não estão recebendo a devida atenção, seja pela sutileza com que se apresentam ou pela destreza do discurso tecnológico/capitalista contemporâneo implícito na expansão da EaD e no bojo do acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais. Dentre essas implicações da polidocência, destacaremos um aspecto para uma breve análise: coletividade no trabalho com conseqüente precarização das relações trabalhistas.

A despeito de sua longa existência, especialmente no cenário internacional, a Educação a Distância (EaD) efetivamente se disseminou no Brasil somente nas últimas duas décadas. Talvez

por esse crescimento ainda ser recente, os programas em EaD têm suscitado diversas controvérsias e temores entre aqueles sujeitos que se dedicam ao trabalho e reflexão sobre o campo educacional. A noção de autonomia docente, domínio de uma base de saberes docente, visão de todo o processo de produção na educação e coletividade no trabalho está no centro desta análise. Dentre os temas em debate atualmente, o impacto das atividades de EaD sobre o trabalho docente é um dos que mais têm merecido atenção. Como assinalam Mill et al. (2010), inúmeros são os elementos assinalados, nesse aspecto, especialmente quanto aos riscos trabalhistas que os programas em EaD envolvem: o aumento da carga de trabalho dos docentes, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o “empobrecimento” da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria, precarização do trabalho em termos de condições de trabalho, entre outros. Alguns educadores mais críticos — ou mais pessimistas — chegam a temer pelo futuro da profissão docente, indicando a possibilidade de redução das funções do professor por meio de sua substituição pelas tecnologias de informação e comunicação. Dentro desse acalorado debate, apresentamos algumas questões que podem contribuir para a reflexão sobre o processo de trabalho docente na EaD e suas implicações diretas ou indiretas.

Pelas limitações do foco deste texto, sugerimos consulta ao trabalho de Mill et al. (2010). O exercício feito pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância nesse livro de título *Polidocência* é uma tentativa de compreender o trabalho docente virtual, em sua necessária coletividade de trabalho. Buscou-se levantar implicações diversas da divisão técnica e social do trabalho na EaD, com destaque para a constituição do trabalho polidocente, sua definição e caracterização, descrição das atividades e funções dos participantes da polidocência (professor conteudista, professor formador ou aplicador, tutores, projetista educacional, equipe multidisciplinar de apoio etc.).

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para sintetizar as discussões deste texto, apresentamos duas perspectivas de análise da relação entre a modalidade de educação a distância e a formação de professores: a primeira é tomar a EaD como modalidade de formação de professores e a segunda é compreender a educação a distância como campo de trabalho docente. Para apresentar esta análise graficamente, elaborou-se um diagrama conceitual (Figura 2).

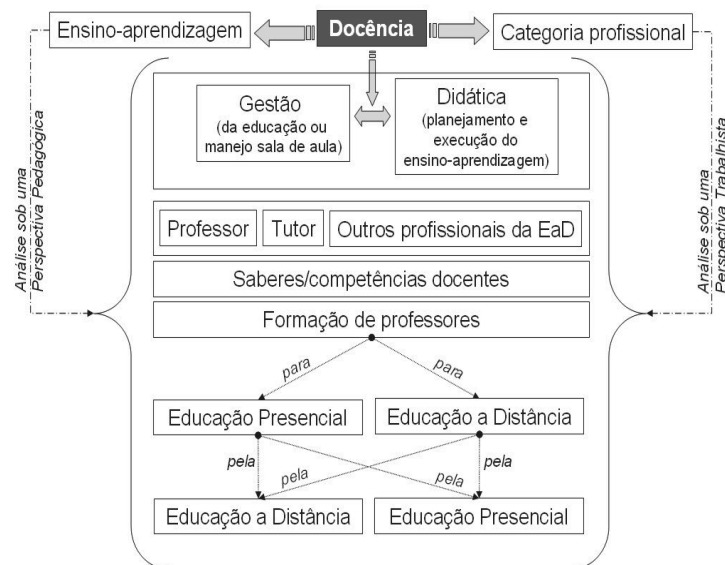


Figura 2. Perspectivas de análise da relação entre educação a distância e formação de professores: formação de professores pela e para EaD.

Pela Figura 2, observa-se que o mesmo conjunto de relações. Observa-se que a docência pode ser entendida numa perspectiva

de ensino-aprendizagem, a partir de uma análise pedagógica, ou numa perspectiva de categoria profissional, a partir de uma análise trabalhista. Se o processo de gestão/manejo da sala de aula e a prática cotidiana/didática podem ser analisados com o foco na relação entre o docente (professor/tutor) e os alunos da EaD, podem também ser observados do ponto de vista das tensões entre gestores e docentes ou entre professores e tutores. O gerenciamento da sala de aula em termos de espaço e tempo também muda quando surgem os tutores e outros membros da polidocência (projetistas educacionais, equipes de audiovisual ou do ambiente virtual de aprendizagem etc.), pois o docente não irá realizar atividades diretamente com seus alunos. Precisar-se-á de mediadores tanto na preparação da sua “aula”, do seu material didático, quanto na oferta da disciplina, na aplicação da “aula”. Do ponto de vista didático-pedagógico, isto significa que os saberes docentes em termos de conteúdo e manejo das tecnologias educacionais, por exemplo, são divididos com os tutores e demais trabalhadores da polidocência e, geralmente, são repassados parte dos saberes da base de conhecimento docente para tutores virtuais e presenciais. Do ponto de vista do processo de trabalho, esta mesma situação ganha um enfoque de fragmentação dos saberes e alienação do trabalho... e assim por diante.

Em suma, a mesma relação entre EaD e formação de professores merece atenção por ser uma relação de ensino-aprendizagem mediada por tecnologias digitais e também por envolver um processo trabalho distinto daquele já tradicionalmente estudado por pesquisadores da área trabalho e educação. O foco da análise da formação de professores para/pela EaD pode estar nas possibilidades de construção do conhecimento (docente) ou nas condições de trabalho que o docente terá para realizar suas atividades no âmbito da educação a distância.

Como afirmamos noutro trabalho (Mill, 2007: 277), a maneira como os professores em formação desenvolvem suas atividades de aprendizagem (como discentes) e de ensino (como docentes) difere profundamente e é influenciada pelo estágio de desenvolvimento

tecnológico de cada época. Afeta, inclusive, seus horários e locais de trabalho e estudos. Num processo de formação presencial, por exemplo, o deslocamento até o centro de formação requer uma reorganização nos espaços e tempos de trabalho por parte do professor-estudante — o que não ocorre, necessariamente, na formação pela EaD virtual. No seio da educação a distância emerge a possibilidade de formação em serviço, trazendo consigo alguns benefícios em termos espaço-temporais e de condições de trabalho para a educação e para a sociedade como um todo. Claro que decorrem daí algumas dificuldades ou problemas, como a precarização das condições de trabalho docente, por exemplo — o que tem preocupado muito os sindicatos da educação, em especial aqueles de instituições particulares que estão oferecendo cursos pela EaD sem a devida regulamentação trabalhista dos seus docentes (docentes e tutores).

Por fim e ainda conforme a Figura 2, ressalta-se que há uma grande diferença prática na formação de professores para a educação presencial pela EaD ou pela educação presencial; da mesma forma que distinguem-se as formações possíveis pela educação presencial ou pela EaD para os professores que vão atuar na EaD. O cerne destas diferenças está, principalmente, na perspectiva de análise (pedagógica ou trabalhista).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de concluir tal discussão, podemos afirmar que a formação de professores para a educação básica ou superior guarda plena sintonia com a modalidade de educação a distância. As necessidades e demanda pela formação de professores e a vontade política dos governantes em sanar este problema de falta de professores qualificados, em busca da melhoria da qualidade da educação brasileira e da visibilidade estatística em termos de investimentos em formação do cidadão, têm estimulado várias iniciativas de formação de professores pela modalidade de EaD. Esta modalidade guarda para si certas peculiaridades bastante atrativas do ponto de vista dos

gestores, a exemplo do atendimento de uma grande quantidade de professores (produção de estatísticas desejáveis) e da possibilidade de formação em serviço (redução de custos: formar os professores sem que larguem o trabalho).

Entretanto, os benefícios da parceria entre educação a distância e formação de professores não é apenas para os governantes e gestores. Mill (2007: 279-281) faz um esforço para levantar os ganhos que *governo, comunidade escolar e professores em formação* teriam a partir da formação pela EaD. Esta análise trouxe a conclusão de que todos ganham com esta parceria, desde que parta de uma proposta de formação de professores a distância que prime pela qualidade da formação e pela melhoria da formação do futuro cidadão. A EaD é sim um dos grandes catalisadores das transformações que a educação brasileira está precisando e a formação de professores é uma das vertentes de contribuição deste catalisador.

Por guardar muitas particularidades, é de suma importância que os cursos de formação de professores na modalidade EaD estejam embasados em uma proposta bem definida de educação e tenham sólidos objetivos bem definidos. Enfim, é a proposta pedagógica que embasa a formação de professores pela EaD e a visão de sociedade que a cerca que determinará se esta formação terá qualidade.

NOTAS

1. Os dados do documento *Estatísticas dos Professores no Brasil* foram produzidos pelo Inep (Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Disponível em: www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003/ — Acesso em: 3 de março de 2010.

2. Gráficos produzidos a partir de dados do Censo do INEP. Disponível em: www.inep.gov.br — Acesso em: 3 de março de 2010.

3. Para saber mais sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), acesse www.uab.capes.gov.br

4. Aos interessados, sugere-se consulta ao documento — disponível em www.mec.gov.br, na seção educação a distância.

REFERENCIAS

BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Revista Perspectiva**, n.25/1, Florianópolis/EdUFSC, 2007.

_____. Mídia Educação e Educação a distância na formação de professores. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010 (prelo)

_____. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

MILL, D. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida. In: SOUZA, J.V.A. **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p.265-284.

_____.; RIBEIRO, L. C.; ROZENFELD, M. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: CRV, 2010 (prelo).

_____. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

_____. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2002. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade

Federal de Minas Gerais.

PIMENTEL, N. O processo de consolidação da educação a distância nas instituições de ensino superior no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010 (prelo)

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: Schwartzman, S.; Brock, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA *ONLINE*: UMA PESQUISA INTERINSTITUCIONAL

Marco Silva

UNESA e UERJ

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores para a docência *online* é demanda da cibercultura, da sociedade da informação, da era digital. O alastramento da presença do computador *online* é inarredável no cotidiano das pessoas constituído por novas práticas comunicacionais (*e-mails*, listas, *weblogs*, jornalismo *online*, *webcams*, *chats*, etc.) e novos empreendimentos que aglutinam grupos de interesse (cidades digitais, *games*, *software* livre, ciberativismo, arte eletrônica, MP3, etc.) (LEMOS, 2003; CASTELLS, 1999, 2003, 2007; FELDMAN, 1997 LÉVY, 1993 e 1999; PRIMO, 2007; JONES, 2009).

Formar o educador em sintonia com esse contexto significa prepará-lo para incluir criticamente os cidadãos no contexto sociotécnico do nosso tempo. Essa formação se faz proporcionando-lhe a construção de competências e de autonomia para o engajamento em projetos pedagógicos que utilizem as tecnologias digitais *offline* e *online* como potencializadoras da docência e da aprendizagem. (SANTOS, 2003, 2005; PRETTO, 2006; DIAS, 2009; FREITAS, 2009).

A pesquisa interinstitucional *Formação de professores para docência online* reúne doze PPGs (programas de pós-graduação – mestrado e doutorado) em ambiente Moodle, com a finalidade de pesquisar a construção de um curso *online* (360 horas) e nele a docência e a aprendizagem. Cada PPG participa da pesquisa com equipe de cinco integrantes (um ou mais docentes e um ou mais alunos), elaborando um ou dois módulos. Cada equipe fica responsável pela construção de seu(s) módulo(s) e pela docência do(s) mesmo(s). A

produção e a execução do curso, tendo todos os integrantes como criadores, como docentes e como discentes resultarão na experiência da pesquisa propriamente dita. A produção de conhecimento efetuada na execução do curso (preparação, docência e aprendizagem) resultará em relatórios finais que deverão compor um livro coletivo e em um curso de especialização na modalidade *online* sobre o tema da pesquisa.

Desenvolvida na modalidade *online*, esta pesquisa em ambiente de compartilhamento, colaboração e aprendizagem já traz em sua prática o engajamento do pesquisador, capaz de promover e avaliar a aprendizagem lançando mão de interfaces digitais (fórum, *chat*, *wiki*, *portfolio*, etc.) e aí formar e educar. O objetivo é formar docentes para criação de cursos *online* e exercício da docência *online*. E na esfera deste objetivo geral, os pesquisadores se engajaram nos seguintes objetivos específicos: discutir e exercitar a docência *online* enquanto formação dos integrantes da pesquisa coletiva; formar professores para utilizar tecnologias digitais *online* como potencializadoras da docência e da aprendizagem na educação superior; articular docência e produção técnica do desenho didático, isto é, a disposição de conteúdos, atividades e estratégias de avaliação, levando em conta usabilidade e interatividade no ambiente *online*; divulgar experiências, projetos e trabalhos sobre o uso da modalidade *online* na formação de docentes e profissionais da educação como técnicos e gestores; construir projetos educacionais para ambientes *online* de aprendizagem a partir do desenho didático interativo, da utilização de interfaces de comunicação, de conteúdos multimídia e de objetos de aprendizagem.

O *locus* da pesquisa é no ambiente *online* Moodle. Trata-se de *software* livre, gratuito, construído mundialmente por internautas habilidosos e dispostos à cocriação contínua da sala de aula de qualidade para educação via internet. Muito fácil de operar, dispõe de diversos recursos para a atuação colaborativa e individual dos professores e cursistas. Nele o professor prepara suas aulas, exerce a docência, avalia a aprendizagem, reestrutura seus cursos. Nele estarão reunidos os PPGs que integrarão a pesquisa interinstitucional.

Cada PPG com sua equipe de pesquisadores produzirá um ou dois módulo(s) do curso e em seguida exercitará a docência do(s) mesmo(s). Todos os integrantes serão docentes e discentes atuando na mesma ambiência de trabalho, no mesmo campo de pesquisa. O trabalho colaborativo *online* tem presença crescente e consistente na era da conectividade. Esta pesquisa se apresenta em sintonia com as “evidências de que se alastra a procura por ambientes de trabalho extremamente colaborativos e com responsabilidades coletivas que equilibrem trabalho e vida” (TAPSCOTT e WILLIAMS, 2007, p. 71).

O ambiente Moodle é fruto desse contexto e, ao mesmo tempo, contribui para engendrará-lo. Nesse ambiente *online* de docência e aprendizagem há disposições técnicas que potencializam a criação colaborativa em interfaces síncronas e assíncronas. Elas favorecem o encontro de interlocutores que se reúnem para pensar e experimentar soluções para a formação de professores em nosso tempo.

A pesquisa em pauta adota a metodologia “pesquisa-formação” (NÓVOA, 2004; JOSSO, 2004; SANTOS, 2005). Essa modalidade contempla a possibilidade da mudança das práticas e dos sujeitos em atitude investigativa. Cada pessoa, cada equipe é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação. A coletividade de pesquisadores é o sujeito e beneficiário das ocorrências da investigação. Todo o conjunto de conteúdos e estratégias da ação docente emerge a partir dos problemas, temas e necessidades de todos os sujeitos pesquisadores. A pesquisa-formação não dicotomiza a ação de conhecer da ação de atuar, própria das pesquisas ditas “aplicadas”. O pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes. As estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos. Experiências de pesquisa-formação costumam criar ambiências e dispositivos de pesquisa que fazem emergir o registro e a expressão de narrativas. Os sujeitos são incentivados a expressar suas itinerâncias formativas, promovendo, muitas vezes, a troca e o compartilhamento com outros sujeitos envolvidos no processo. São exemplos de dispositivos: o diário de bordo ou itinerância, os memoriais de pesquisa, entrevistas abertas,

entre outros.

Assim definida, a pesquisa cuidou do registro rigoroso e metódico dos dados. O registro das criações e participações no Moodle permitiu a realização do “diário de bordo” de cada módulo de trabalho, seja na disposição do desenho didático, seja na participação nas interfaces abertas à atuação de todos os envolvidos. Uma diversidade de instrumentos de registro colaborativo é eficaz para consignar os dados produzidos durante todo processo de pesquisa. Os registros ocorreram diários e cotidianos, de forma a objetivar o vivido, o compreendido, o construído. São registros de dados e de fatos: a) referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento dos grupos; b) dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica; c) descrição criação de conteúdos, atividades e práticas dos grupos; d) sínteses das reflexões e decisões grupais; e) caracterização das mudanças institucionais e administrativas que estão ocorrendo; f) descrição da participação dos elementos do grupo. Esses dados são discutidos e refletidos coletivamente e suas análises podem ser igualmente registradas. O conjunto das ações e interações consolida-se como pesquisa e como formação colaborativa na *web*.

A agenda dos trabalhos definiu para a primeira etapa o prazo de abril/2007 a 15/abril/2008 para a construção do desenho de didático dos módulos de um curso de 360 horas no ambiente Moodle. Cada módulo foi preparado com conteúdos e atividades para 30 horas de duração distribuídas em trinta dias. De maio/2008 a julho/2009 ocorreu a segunda etapa dos trabalhos: a docência do curso. Cada equipe de PPG foi convidada a realizar a docência do seu módulo, enquanto as outras equipes deveriam atuar como discentes. No processo, todos puderam questionar o desenho didático (forma de disposição dos conteúdos e utilização das interfaces em cada módulo), bem como a própria docência. A pesquisa-formação enfatizou a participação interativa em todos processos. Finalmente, de julho/2009 a abril/2010/ é dedicado à produção dos relatórios finais na forma de *papers* para publicação em livro coletivo com os textos produzidos por cada PPG.

OS CONTEXTOS SOCIOTÉCNICO E LEGISLATIVO FAVORÁVEIS

As disposições próprias do computador e da internet requerem qualitativos investimentos na gestão da educação *online*. Curiosamente, tais disposições do computador conectado estão em sintonia com indicadores de qualidade em educação. Colaboração, troca de informações e de opiniões, participação, autoria criativa são ingredientes do que há de mais essencial em educação democrática. Para que tudo isso seja contemplado é preciso investir efetivamente na formação de professores capazes de ousar em educação *online*.

Proporcionar educação *online* não é o mesmo que oferecer educação presencial ou a distância via suportes tradicionais. A primeira exige metodologia própria que pode, inclusive, inspirar mudanças profundas no modelo da transmissão que prevalece na sala de aula presencial “infopobre” e “inforrica”. Será preciso educar com base em diálogo, troca, participação, intervenção, autoria, colaboração. É certo que essa metodologia não é prerrogativa do computador conectado, mas é nele que encontra possibilidades de sua potencialização.

O professor precisa preparar-se para professorar *online*. O peso histórico da pedagogia da transmissão exigirá em contrapartida a formação continuada e antenada capaz de redimensionar sua prática docente, tendo claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e amplo fornecimento de conteúdos para assegurar qualidade em educação. Em lugar de transmitir meramente, ele precisará aprender a disponibilizar múltiplas experimentações e expressões, além de montar conexões em rede que permitam múltiplas ocorrências. Em lugar de meramente transmitir, ele será um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento. Para isso, contará com ferramentas ou interfaces que compõem o ambiente virtual de aprendizagem, onde ocorrem interatividade e aprendizagem (fórum, *chat*, *blog*, texto coletivo, *portfolio*, midiateca e videoconferência) no modelo todos-todos (SILVA, 2004, 2005, 2006, 2010).

O professor precisará, inicialmente, vencer o preconceito que já alimentava com a educação a distância em suportes analógicos, agora ampliado com a educação *online*. Há aquele que tem acesso ao computador conectado e desconfia da ausência do olho-no-olho, considerado essencial no ensino e na avaliação, ou sente-se ameaçado por qualquer tecnologia de informação e comunicação cuja *performance* de transmissão esteja acima da sua. E há aquele vitimado pela infoexclusão, arredio, desabilitado, resistente, conservador, preconceituoso diante das tecnologias digitais e da educação *online*. (SILVA, 2009)

Todavia, há outras desconfianças por vezes procedentes. Há aquelas geradas em reação à febre mercadológica de empresas e instituições de ensino se lançando em busca do mercado garantido, fácil e barato, sem assegurar aos usuários qualidade das redes disponíveis e disponibilidade de serviços de apoio ou suporte. E há também a desconfiança gerada pela baixa qualidade dos cursos baseados na disponibilização de conteúdos fechados, à maneira de apostila eletrônica com monótonos exercícios de verificação.

Há inúmeros professores e instituições de ensino superior arredios, resistentes... Ainda assim, a educação *online* ganha incentivo, valorizando igualmente os suportes tradicionais e as tecnologias digitais *online*. Consórcios reúnem universidades públicas para ampla oferta de educação a distância (Ex. Veredas, Cederj e Univesp). Instituições públicas, particulares e corporativas buscam soluções próprias e convivem com as resistências internas.

A legislação brasileira atual sobre “educação a distância” é favorável à sua ampla oferta. Inicialmente a Portaria do MEC 2.253, de 2001, atualizada em seguida com a Portaria 4059, de 2004, conhecida como “portaria dos 20%”, veio garantir às instituições de ensino superior a opção de oferecer até 20% de suas disciplinas regulares na modalidade a distância – que transita dos meios tradicionais unidirecionais e massivos, como os impressos, rádio e tv, para a internet. Pouco tempo depois vieram a Portaria 4.059/2004, o Decreto 5.622/2005 e a Portaria 1.046/2007 que ampliaram muito mais os

horizontes para a modalidade educacional a distância (o impresso via correio, o rádio e a tv) e para a modalidade educacional *online* (o computador e a internet).

Mais recentemente, há o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) como inusitada política do MEC visando à democratização, à expansão e à interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no país, assim como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Seus editais convocam instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) a encaminhar suas propostas de cursos superiores na modalidade de EAD, os quais serão vinculados aos polos de apoio presencial. É, portanto, semipresencial. Há o polo com salas de aula presenciais e há também a modalidade a distância via ambiente *online*.

Como se vê, as iniciativas em favor da EAD são crescentes no país. Todavia precisam vir acompanhadas de formação de professores para atuação na modalidade educacional que ganha consolidação com a legislação recente e com as políticas do MEC em favor da democratização do ensino superior. Visando a responder à demanda por formação de professores para docência *online*, esta pesquisa estrutura-se no contexto interinstitucional que envolve doze PPGs que se mobilizam em torno de construção de conhecimento e formação continuada.

A pesquisa interinstitucional visou à troca de experiência, de inquietações e à colaboração na construção de soluções. Os doze PPGs, onze brasileiros e um português, estiveram reunidos por mais de dois anos no ambiente *online* no Moodle, *locus* da pesquisa criado especificamente para contemplar a identidade do projeto interinstitucional. Nesse ambiente foram realizadas experiências e vivências de construção de desenho didático, de docência e de aprendizagem na modalidade *online*. Aí se expressou compartilhamento e colaboração na construção de conhecimento e formação continuada.

OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO CURSO E O *MODUS OPERANDI* DA PESQUISA

O ambiente *online* Moodle onde acontece a pesquisa é um repositório de interfaces de conteúdos e de interfaces de comunicação, em que são criados o desenho didático e onde se dá o compartilhamento e a colaboração entre professores e cursistas. A preparação do desenho didático lança mão de tais ou quais interfaces para compor a ambiência de conteúdos, atividades, docência e aprendizagem (ALVES, 2009). Ao mesmo tempo, lança mão das mesmas interfaces para definir a tela principal do ambiente de pesquisa e formação. Lá estão título e logo da pesquisa (Figura 1). Abaixo do título há uma explicação textual que poderia estar em link, mas optou-se pela explicitação direta da identidade básica da pesquisa interinstitucional.

Ainda na Figura 1, ou tela principal, vemos dois tópicos. Um destaca os itens do projeto da pesquisa e o outro disponibiliza as interfaces de comunicação de todas as doze equipes de trabalho. No primeiro tópico estão dispostos links com explicações detalhadas sobre a pesquisa (coordenadores, objetivos, metodologia, quadro teórico, etc). O item “Boas-vindas” traz um áudio com a fala acolhedora do coordenador geral da pesquisa que explica aspectos essenciais da proposta de engajamento interinstitucional. Na sequência vertical típica do Moodle há a apresentação dos PPGs participantes, dos coordenadores com fotos e e-mails e outros itens próprios de um projeto de pesquisa. No segundo tópico estão dispostos quatro ambientes de comunicação todos-todos, sendo um *chat* e três fóruns específicos. O “Fórum de coordenadores” foi pouco explorado. As equipes interagiram livremente no “Fórum Geral” enquanto espaço de dirá-dúvidas e de sugestões de encaminhamentos diversos ao longo das etapas do trabalho. O mesmo ocorreu em “Chat Geral” e “Hora do Café”. Este último, reservado para divulgações de eventos, publicações, *links*, em suma, compartilhamento e colaboração a partir da divulgação de informações de interesse das equipes e da pesquisa. E, por mais que tenha havido atuações nesses ambientes, a intensidade não superou

aquela que ocorreu nas interfaces de comunicação disponibilizadas em cada módulo.

Treze módulos e treze equipes. Cada equipe cuida de um módulo. Nele constrói: (a) a disposição dos conteúdos e das atividades nas interfaces do ambiente Moodle (fórum, *chat*, *wiki*, *blog*, email, *portfolio*, livro, etc.); (b) a docência e a aprendizagem; (c) um curso de especialização que ficará a disposição dos PPGs para uso oferta livre; (d) conhecimento e pesquisa-formação; (e) uma publicação coletiva reunindo relatórios de cada módulo e do conjunto deles sobre *formação de professores para docência online*. O conjunto estas ações constituem o cenário da pesquisa-formação.

Podemos ver na Tabela 1, os conteúdos programáticos estão definidos em três blocos temáticos e em treze módulos com suas ementas. Cada equipe de PPG escolheu e assumiu o seu módulo segundo as orientações gerais (itens a, b, c, d, e do parágrafo anterior), porém inteiramente livre para expressão do seu ponto de vista crítico na definição de cada item.

Para dar conta de sua ementa, cada equipe explorou diversas interfaces para compor seu desenho didático e para efetuar sua mediação docente. As mais adotadas para interação foram em ordem decrescente fórum, *chat*, *portfolio* e *wiki*. E os formatos mais utilizados para disponibilização de conteúdos foram em ordem decrescente textos, imagens, vídeos e áudios. Três equipes tentaram recursos fora do Moodle, visando compensar ausências de *webconferência* e de *podcasting*. Dois módulos lançaram mão do *Flashmeeting*, um ambiente *online* desenvolvido pela Open University para *webconferências* temáticas multidirecionais que integram apresentação e recursos interativos. Neste caso priorizou-se o recurso *webconferência* com participação em tempo real.

Um módulo explorou o *podcasting*, isto é, a prática de produção e distribuição de áudio e vídeo via internet, permitindo que o internauta receba atualizações automáticas sempre que o criador do *podcast* o atualiza e o internauta baixa os arquivos pela internet. Ou seja, permite manter arquivos de áudio armazenados em um servidor para consultas

do usuário quando quiser. O arquivo somente em áudio e em vídeo e precisa é armazenado em um servidor conectado 24 horas por dia à internet, permitindo assim ao internauta decidir a qualquer momento fazer o seu *download*. A versão mais atualizada do Moodle adotada na pesquisa interinstitucional permitiu a integração do *podcasting*, o que permitiu agregar valor às suas potencialidades, em benefício da expressão do desenho didático e da docência.

Em geral os recursos do Moodle foram utilizados adequadamente. Cada equipe preparou-se como pôde para explorar adequadamente esse “ambiente virtual de aprendizagem” (AVA). Notadamente, os orientandos mais desenvolvidos na utilização desse AVA se destacaram na assessoria às suas equipes de trabalho. Os orientadores, muitas vezes, pouco sabiam sobre sua funcionalidade. Nesses casos a presença dos orientandos foi decisiva. Os orientadores tiveram a oportunidade de aprender com eles e com as potencialidades do AVA não só a utilização desse AVA, mas a dinâmica própria dos cursos *online*.

A PERSPECTIVA DOS PRODUTOS E DAS CONCLUSÕES

Os pesquisadores tiveram por mais de dois anos a oportunidade de aprender o preparo do desenho didático dos seus módulos e a mediação da aprendizagem na sala de aula *online*. Tiveram oportunidade de desenvolver conhecimento a respeito da dinâmica da *web* e das potencialidades de um ambiente virtual de aprendizagem e da demanda do social por compartilhamento e colaboração. Esses termos são definidores do *modus operandi* da *web*, da cibercultura e, curiosamente, são também definidores do *modus operandi* da educação democrática, participativa. Pode estar ocorrendo o encontro da dinâmica comunicacional da nossa era sociotécnica com os grandes ideais da educação cidadã. A teoria e prática educacional podem atentar para este espírito do tempo e aí se prepara para educar o cidadão, no espaço e no ciberespaço.

Os professores têm à sua disposição possibilidades

sociotécnicas que favorecem agregar ambientes presenciais e *online* e neles potencializar seu ofício e sua implicação com nosso tempo. Para isso precisará de formação continuada atendida com os desafios da educação na cibercultura. Precisarão de inclusão digital entendida para além de ter acesso ao computador conectado à internet. Será preciso lidar com a dinâmica da *web*, com o compartilhamento e colaboração. O Moodle e a educação na modalidade *online* são fenômenos da cibercultura. O AVA é *software* livre, e como tal, baseado no compartilhamento, na colaboração e na cocriação de interessados. A educação na cibercultura encontra demanda social, possibilidade técnica de expressar os históricos ideais de educação democrática e dialógica.

A pesquisa interinstitucional *Formação de professores para docência online* enseja a construção de um conhecimento específico. Para isso pautou-se na dinâmica da própria *web* e dos princípios da educação democrática em sua própria prática. O *locus* da pesquisa no ambiente Moodle garantiu um território de interfaces destinadas à expressão livre e plural dos participantes pesquisadores. E os objetivos da pesquisa tiveram aí a materialidade técnica favorecendo o esforço para alcançá-los.

A expressão dos relatórios finais da pesquisa não está concluída. A prudência acadêmica não aprova conclusões precipitadas. Este texto procurou mapear mais de dois anos de andamento da pesquisa e relatar para a comunidade acadêmica, para os profissionais da educação suas intenções e possíveis contribuições para o tratamento da sala de aula na *web* e para cenário mais amplo da educação na cibercultura. Antes dos relatórios finais das equipes está a certeza da realização efetiva de uma pesquisa interinstitucional, e a certeza da finalização de um curso de especialização com módulos repletos de memória viva feita em conteúdos e atividades propostos e enfrentados, prontos para serem customizados e ofertados amplamente pelos PPGs envolvidos na formação dos pesquisadores. Ademais, os produtos e as conclusões finais de cada equipe e da pesquisa é que darão a legitimidade dos próximos desdobramentos deste texto.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. et al. (Orgs.) **Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Galáxia internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M et al. **Mobile communication and society: a global perspective**. Cambridge: MIT Press, 2007.

FELDMAN, T. **Introduction to digital media**. New York: Routledge, 1997.

JONES, B. **Web 2.0 heroes**. São Paulo: Digerati Books, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

FREITAS, M. T. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEMOS, A. Cibercultura. Alguns pontos para entender nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Editora, 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PRETTO, N. e PINTO, C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, E. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese de doutorado. Salvador: FACED-UFBA, 2005.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e *online*. **Diálogo Educacional: Revista do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93-109, 2004.

_____. **Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y online**. Barcelona: Gedisa, 2005.

_____. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, p. 53-75, 2006.

_____. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, M. T. (Org.) **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 75-86, 2009.

_____. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Loyola, 2010.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. **Wikinomics**: como a colaboração em massa pode ajudar o seu negócio. Trad. Marcelo Lino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.













Pesquisa interinstitucional

Formação de professores para docência online



Este ambiente *online* é nossa oficina de trabalho, é nosso campo de pesquisa. Somos 12 PPGs reunidos aqui para experimentar e co-criar conhecimento sobre formação de professores para docência *online*. Nosso campo de pesquisa é o Moodle com suas interfaces de comunicação e colaboração. Na pesquisa criamos e professoramos neste "ambiente virtual" um curso de especialização sobre "formação de professores para docência online" e nele experimentamos: a) a construção do desenho de conteúdos e de atividades; b) a docência e a aprendizagem na sala de aula online. Cada programa com sua equipe de pesquisadores produz um ou dois módulo(s) desse curso e em seguida exercita a docência do(s) mesmo(s). Aqui somos todos docentes e discentes em pesquisa interinstitucional.

Projeto da pesquisa

-  Boas-vindas à pesquisa
-  PPGs participantes
-  Coordenadores
-  Proposta
-  Objetivos
-  Justificativa
-  Metodologia
-  Agenda
-  Conteúdos
-  Locus de pesquisa
-  Quadro teórico
-  Bibliografia

Interfaces de comunicação todos-todos





-  Fórum de coordenadores
-  Fórum Geral
-  Chat Geral
-  Hora do Café

Figura 1 – Página principal do ambiente da pesquisa no Moodle

Tabela 1 – Conteúdo programático do curso de especialização

Blocos temáticos	Módulos	Ementas
Bloco 1 FUNDAMENTOS	1 Cibercultura e Educação Equipe PPGE_ MINHO(Pt)	Características da sociedade mediada pelas tecnologias digitais de comunicação e informação. Desafios da sociedade em rede, da sociedade da informação. O fenômeno da cibercultura e suas implicações nos processos de aprendizagem na cidade e no ciberespaço.
	2 Políticas de Educação e Comunicação no Brasil Equipe PPGE_PUC. SP	Estudo das atuais políticas e legislações nas áreas da Educação (programas do SEED/MEC para uso do computador, das mídias digitais e da EAD e sua legislação atual) e da Comunicação (TV Digital, acesso à rede, Sociedade da Informação no Brasil).
	3 Psicologia da Aprendizagem Equipe PPGE_UERJ	Teoria sócio-histórica da aprendizagem e suas implicações na cibercultura. Uso do computador e da internet como instrumentos culturais de aprendizagem. Pressupostos teóricos e metodológicos do sociointeracionismo, da aprendizagem significativa e da ecologia cognitiva.
	4 Educação e Comunicação Interativas Equipe I PPGE_ UNESA	Teorias e práticas da interatividade. Pressupostos da interatividade na sala de aula online. A autoria do professor na co-criação da comunicação e do conhecimento.

Bloco 2 DISPOSITIVOS E INTERFACES	5 A Internet e suas Interfaces Equipe PPGE_UFAL	A internet como incubadora de mídias. Uso de blogs, fóruns, chats, webquests, webmaps pelas comunicades virtuais e pelas comunidades de aprendizagem. Uso de software livres para aprendizagem coletiva. Softwares sociais (Orkut, MSN, Google, YouTube, grupos de discussão).
	6 Ambientes Online de Aprendizagem Equipe PPGE_UFBA	Conceito de ambientes online de aprendizagem. Exemplos de ambientes gratuitos. Exploração do ambiente Moodle como administrador, professor e estudante. Interfaces de conteúdo e de comunicação online.
	7 Multimídia e Educação Equipe PPGE_UNEB	Multimídia na internet e em ambientes online de aprendizagem. Convergências de mídias na internet. Uso de som e imagens digitalizados. As múltiplas linguagens da cibercultura. O hipertexto. Cultura da imagem e pedagogia crítica. Mídia e mediação pedagógica. Exploração de objetos de aprendizagem para ambientes online.
	8 Cartografia cognitiva e investigativa Equipe PPGE_PUC. Pr	Uso de softwares e técnicas de cartografia na pesquisa e prática pedagógica. As técnicas dos mapas mentais, conceituais e webmaps com uso de softwares gratuitos da internet.
	9 Computador/internet e suas Implicações para a Aprendizagem Equipe PPGE_UFJF	Pretendemos apresentar e discutir computador/internet como instrumentos culturais da contemporaneidade construídos pelo homem e que têm um papel mediador ao mesmo tempo tecnológico e simbólico. Essa discussão será embasada pela abordagem histórico-cultural, compreendendo seus fundamentos básicos, a partir dos quais a aprendizagem, ao se constituir como uma ação compartilhada e colaborativa, permite conceber computador/internet como instrumentos de aprendizagem.

Bloco 3 PRÁTICA PEDAGÓGICA	10 Desenho Didático Equipe PPG_TIDD_ PUC.SP	Estudo da relação caleidoscópica entre os fundamentos, a organização e a docência de cursos online. Nos fundamentos, as vertentes curriculares e seus reflexos nos desenhos didáticos. Na organização de cursos online, os limites e as possibilidades do meio. Na docência, as implicações dos desenhos didáticos nas ações de tutoria e avaliação.
	11 Docência e Avaliação da Aprendizagem em Educação Online Equipe II PPGE_ UNESA	Teorias e práticas da docência e da avaliação da aprendizagem mediadora e interativa. A autoria do professor nos dispositivos e interfaces online. O papel do mediador da aprendizagem e da avaliação.
	12 Metodologia da Pesquisa Qualitativa Online Equipe PPGM_ UNESP	Paradigmas de pesquisa. Pesquisa qualitativa. Consistência entre Visão de Conhecimento e Procedimentos Metodológicos. Mídia e produção do conhecimento. Internet e transformação de procedimentos: pergunta, coleta de dados, revisão de literatura, referencial teórico e análise.
	13 Experiências de Educação online: análise de casos da prática docente Equipe PPGEMTE_ UFPE	Estudo da prática docente online, através de estudos de casos, destacando: gestão do trabalho docente online (professor virtual, coordenação pedagógica e tutoria); produção de material didático (mediação pedagógica, design instrucional e interatividade); e avaliação online (possibilidades pedagógicas e técnicas das plataformas virtuais). Análise das diferentes relações entre os recursos humanos na educação online.

RELATÓRIOS DE PESQUISA (TCC)	<p>No âmbito desta pesquisa, o TCC será um relatório na forma de paper produzido por cada equipe. O relatório versará sobre as fases 1 e 2 da pesquisa (1ª fase: cada equipe elabora o desenho didático do seu módulo; e 2ª fase: cada equipe executa a docência de cada módulo enquanto as outras são discentes). O paper de cada equipe consistirá em reflexão teórico-prática sobre seu módulo específico e suas implicações na formação de professores para docência online. Nomeadamente, tratará de três aspectos centrais: (1) A importância do conteúdo específico do seu módulo para a formação de professores para docência online; (2) A descrição e análise do desenho didático do seu módulo; (3) A descrição e análise da docência/discência em seu módulo. O conjunto dos papers será publicado em livro coletivo com o mesmo título da pesquisa interinstitucional e, em princípio, obedecendo a sequência dos módulos disposta neste quadro de conteúdos de aprendizagem. No livro os blocos serão unidades e cada módulo será um capítulo assinado pela respectiva equipe.</p>
------------------------------	--

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EAD: COMUNICAÇÃO, MÍDIAS E LINGUAGENS NA APRENDIZAGEM EM REDE

Dulce Márcia Cruz

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC

INTRODUÇÃO

Este texto descreve alguns resultados dos projetos que venho realizando que têm como objetivo investigar os processos comunicacionais decorrentes das mudanças na função docente na Educação a Distância (EAD). Nossa hipótese é que tais mudanças na comunicação devem ser consideradas na formação ministrada aos professores para realizarem a mediação pedagógica nos seus cursos a distância. Em primeiro lugar porque os espaços e os tempos educacionais não são mais os mesmos, baseados na presencialidade e oralidade, onde professores falam e alunos escutam. São substituídos por trocas que se distribuem em tempos e espaços extra-classe, materializadas na escrita impressa, hipertextual e audiovisual, com imagens e sons, gravados ou sincrônicos, que podem ser lidos, vistos, ouvidos e modificados das mais diversas formas em redes de aprendizagem nas quais professores e alunos se comunicam e se ensinam mutuamente.

Em segundo lugar, a utilização cada vez maior das mídias para produção, estocagem, transmissão e troca de informações implica numa aproximação maior de professores e alunos das etapas de produção, distribuição e utilização dos produtos audiovisuais e hipermediáticos. Essas mudanças pedem uma formação docente que capacite os professores para assumir a autoria, a criação e o uso dos produtos simbólicos. Isso significaria, por um lado, capacitar tecnicamente professores e alunos (em termos de equipamentos e linguagens) e,

por outro lado, torná-los aptos a saber como descobrir e utilizar outros materiais produzidos nas mais diversas fontes, tornando-se usuários críticos e ativos e não apenas consumidores ou reprodutores.

Em terceiro lugar, essas práticas resultam em novas demandas para a atuação do professor. Lévy afirma que a transformação do professor vai se dar de um papel de fornecedor do conhecimento para o de um provocador do aprender e pensar. Segundo suas palavras, esse formador

torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos com os quais ele se ocupa. Sua atividade estará centrada no acompanhamento e na gestão dos aprendizados: incitação à troca de saberes; mediação relacional e simbólica, condução personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1993, p. 5).

Para agir assim, Belloni (1999, p. 17) afirma que o professor terá que aprender a trabalhar em equipe e a transitar com facilidade em muitas áreas disciplinares: “será imprescindível quebrar o isolamento da sala de aula convencional e assumir funções novas e diferenciadas. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo”.

Mais especificamente com relação à educação a distância, esse trabalho coletivo faz parte das características tradicionais dessa modalidade de ensino e que, de acordo com Peters (2001) estava baseada num processo industrial, determinado pela racionalização, divisão do trabalho e produção de massa. As alterações tecnológicas modificaram a produção em massa, transformando-a em processos mais flexíveis e customizados, mas a racionalização permanece como um objetivo (não necessariamente alcançado). Já as habilidades docentes seguem divididas em tarefas que Aretio (1994) resume em três: ser especialista no conteúdo das disciplinas do curso e na produção dos materiais didáticos e ser responsável por guiar a aprendizagem através da tutoria ou do aconselhamento. Importante

é que tais tarefas não são necessariamente realizadas pelo mesmo docente, por isso o caráter de autoria coletiva que assume o processo educacional.

Quando a comunicação educativa é mediada por tecnologia ela precisa passar ao mesmo tempo por um processo de mediatização. Mediatizar implica em estabelecer estratégias de uso dos materiais didáticos e selecionar os meios e metodologias de ensino mais adequados para que o processo educacional aconteça através de tecnologias de informação e comunicação. E as mídias (e suas características, potencialidades e limitações) trazem uma série de dificuldades não só de aprendizagem técnica, mas metodológica, estética, afetiva e, especialmente, didática para os professores.

Neste cenário, temos buscado nos últimos anos perceber como os agentes formativos (especialmente professores e tutores) estão compreendendo os desafios que as mídias trazem em suas rotinas de trabalho, se estão aprendendo suas linguagens e se vem utilizando-as de maneira dialógica na educação a distância (CRUZ, 2007; CRUZ, 2009; MARTINS; CRUZ, 2008). Um conceito central que temos utilizado é o de mediação pedagógica, entendida como o processo de comunicação que visa a aprendizagem e que acontece tanto nas etapas de produção de materiais educativos para o estudo a distância como o que ocorre durante a troca de mensagens entre os agentes conforme os cursos vão sendo ministrados. Na nossa pesquisa ela vem sendo estudada nas linguagem(ns) utilizadas nas mídias (audiovisual, hipermidiática, impressa) da EAD em seus contextos que geram enunciados e trocas enunciativas em diferentes momentos.

METODOLOGIA

Neste artigo pretendo discutir como vem acontecendo a mediação pedagógica durante o processo de produção dos materiais didáticos do modelo UAB e a formação docente para a EAD nos quatro cursos de licenciatura a distância da UFSC. A base dos dados

é constituída pelas entrevistas com 15 professores (de um total de 30) bem como da análise das aulas e textos produzidos nas três mídias principais da UAB: os materiais impressos, o ambiente virtual de ensino e aprendizagem (*Moodle*) e a videoconferência.

Como uma inovação em andamento, a educação a distância pede uma abordagem qualitativa, por causa da dificuldade de generalização das diversas experiências e soluções, dentro de uma universidade, dentro dos cursos e mesmo entre as disciplinas. Como nosso objetivo não é fazer análise dos discursos e sim perceber as experiências e as diferentes soluções didáticas que são dadas durante o processo de apropriação das mídias, precisamos nos manter com uma abordagem mais ampla e não micro. Nosso interesse não se encaixa no campo da linguística, mas sim na fronteira entre a comunicação e a educação. E a tentativa de perceber modelos, continuidades e repetições através do estudo das interações não impede que deixemos de perceber os fatores macro que envolvem as decisões políticas, econômicas e administrativas da produção da educação a distância.

Por essa razão, para a coleta dos dados, a metodologia precisa ser flexível para dar conta das diversas instâncias onde os nossos sujeitos atuam, seja nos espaços de formação, na produção e na execução dos cursos onde ocorrem as trocas discursivas e a interação entre os agentes. Dessa maneira, nossas opções metodológicas se desdobram em várias técnicas de coleta que incluem a pesquisa bibliográfica, a análise de documentos (impressos e *on-line* disponibilizados nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem), de narrativas obtidas em textos produzidos por alunos nas disciplinas que ministramos na EAD, entrevistas com professores, e, atualmente, estamos analisando questionários aplicados aos tutores. De forma ativa, fazemos observação participante nos processos de formação ministrando minicursos e disciplinas de capacitação de professores e tutores sobre o uso das mídias e as questões de comunicação na EAD. O objetivo dessa inserção ativa é desenvolver uma visão crítica de professores e tutores sobre a complexidade da mediação tecnológica no processo educacional, tanto pela discussão teórica e como prática

das situações dialógicas da educação a distância.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EAD

Acreditamos que, apesar de vários fatores influenciarem o “fazer EAD”, a concepção pedagógica é determinante no modo como as tarefas docentes serão constituídas. Neste sentido, podemos dizer que da mesma maneira que no presencial, as duas tendências pedagógicas mais influentes no Brasil, como aponta Libâneo (1994), que são a de cunho liberal e a progressista, também estão presentes na educação a distância. Dentre os autores mais conhecidos das duas concepções, vamos utilizar como exemplo a proposta de modelo sistêmico de Moore e Kearsley (2007), que identificamos como de cunho liberal e a educação a distância alternativa de Gutierrez e Prieto (1994), de cunho progressista. Nossa hipótese é que as diferenças em termos de proposta didática majoritária nos modelos de EAD, de cada instituição e sua equipe vão interferir na formação, no trabalho docente, na produção de materiais didáticos (em termos de forma, conteúdo e metodologias) e no tipo de interação entre os agentes envolvidos.

Na concepção sistêmica ou instrucional, de Moore e Kearsley (2007) vemos que todas as ações de ensino são previamente planejadas, uma vez que esse modelo enfatiza o planejamento, pois cada estágio que o compõe resulta em um produto e está ligado ao outro que o antecede. Juntos, os estágios formam um ciclo contínuo de procedimentos para a criação do material. A avaliação é processual e formativa, ocorre por meio de testes vinculados a cada unidade de estudo, desta forma, os instrutores respondem aos estudantes se aprenderam ou não, porém, se a resposta não acontecer, a comunicação adquire um único sentido. O profissional encarregado de apoiar o docente nessa tarefa é o *designer instrucional*.

A interação entre instrutor e estudante e entre este e outros estudantes é previamente planejada. Além dessa interação, a

participação do estudante também é planejada para que ele possa interagir com os temas de estudo, e uma das alternativas, é a criação de perguntas a respeito do que se está aprendendo, para que ele possa responder e refletir sobre o conteúdo. Outro papel do instrutor é proporcionar ao estudante o *feedback*, momento em que ele interage com o estudante para responder sobre a sua aprendizagem. Moore e Kearsley (2007), caracterizam o diálogo como algo direcionado e construtivo que é apreciado pelos participantes em que cada uma das partes que presta respeitosa e interessada atenção do que o outro tem a dizer.

O instrutor precisa incentivar e apoiar o aprendizado autodirigido, pois estudantes com estas características precisam de menor interação e desenvolvem maior autonomia. Por essa razão, os materiais de instrução cumprem a função de comunicar aos estudantes o que é necessário para que eles cumpram os objetivos de aprendizagem, e para tanto, acrescenta-se a eles mídias que podem auxiliar o desenvolvimento desses objetivos. Ao final do processo, espera-se dos estudantes aptidões em relação aos conteúdos, e que tenham certo nível de desempenho de acordo com os objetivos que foram estabelecidos para a sua aprendizagem.

A concepção pedagógica de cunho progressista pode ser identificada com a idéia de educação a distância alternativa de Gutierrez e Prieto (1994). Tal proposta visa à organização de um processo de educação à distância em que o diálogo é a base que orienta todas as ações, pois é por meio dele que os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem trocar as experiências, os conhecimentos, as informações, por fim, a cultura. Para eles, na produção de um curso à distância, é necessário considerar a realidade sócio-cultural dos sujeitos que dela participam, pois a aprendizagem do estudante é o principal objetivo. Desta forma, é preciso que se criem situações de aprendizagem que possibilitem a educação pelo sentido, uma vez que a educação é um processo em que professores e estudantes compartilham experiências e conhecimentos. O profissional encarregado de apoiar o docente nessa tarefa é chamado

de *designer educacional* (GOMEZ, 2004).

Espera-se do estudante o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, que ele seja capaz de organizar o seu estudo de acordo com suas possibilidades, que estabeleça relações entre os diferentes conteúdos, que desenvolva uma atitude crítica em relação às realidades que lhes são apresentadas aprendendo a buscar informações, situar, operar, analisar e resolver problemas, criar e construir conhecimentos. Para Gutierrez e Prieto (1994), será com o auxílio de materiais didáticos, do ambiente virtual de aprendizagem e do tutor que ele conseguirá alcançar este objetivo. Os materiais didáticos devem propiciar a interlocução entre professores e estudantes, para isso, na concepção dialógica é necessária a 'mediação pedagógica', isto é, a utilização de recursos didáticos e metodológicos que darão o tratamento adequado aos conteúdos de ensino para que a comunicação entre professor e estudante realmente aconteça. A comunicação deve ocorrer em todos os níveis, ou seja, entre todos os agentes envolvidos nesse processo de educação e em todos os sentidos.

Na produção dos materiais didáticos, é preciso que se estabeleçam os objetivos de aprendizagem para que a partir deles, sejam desenvolvidas ações e situações que a propiciem. Da mesma maneira, promover a participação dos estudantes a partir de processos coletivos de criação, produção e implementação de cursos e materiais, incentivando a expressão das diferentes subjetividades entendendo que todos os sujeitos constituem relações, e que estas, ocorrem principalmente pelo diálogo. Essa concepção progressista forma a base teórico-metodológica da nossa pesquisa ao se complementar com as idéias de outros autores que identificamos com a pedagogia dialógica, em especial Bakhtin, Vigotsky e Freire (1997).

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O Modelo UAB/UFSC

Nosso *locus* de pesquisa é a Universidade Federal de Santa Catarina que desde a década de 1990 oferece cursos de educação

a distância. Com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, a UFSC passou a integrar o sistema, oferecendo em 2009, 11 cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), cinco cursos de especialização e quatro cursos de extensão na modalidade à distância (Disponível em <http://ead.ufsc.br/> acesso em 22/02/10). As equipes pedagógicas e de capacitação da UAB/UFSC produzem material informativo e formativo aos professores, tutores e estudantes sob a forma de guias de elaboração de materiais didáticos, guias de tutoria e guias de aluno, que são disponibilizados em modo impresso e *on-line* com informações e instruções referentes a cada curso.

No caso dos cursos de licenciatura, o modelo didático é constituído de encontros presenciais, materiais impressos, videoconferências, ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) e atividades práticas em laboratórios. As atividades a distância acontecem em sua maioria dentro do AVEA. As atividades presenciais são compostas por encontros entre professores, estudantes e tutores no pólo de apoio presencial que conta com uma infra-estrutura comporta por laboratórios de informática, biologia, física e química, com biblioteca e com estrutura de apoio para a tutoria e estudantes dos cursos e por equipamentos de videoconferência. O AVEA utilizado é o *Moodle*, software livre adotado pela UAB, único para a UFSC, mas customizado para as necessidades de cada curso.

Até 2009 existiam em toda universidade oito núcleos encarregados da formação e produção de materiais didáticos. Para os cursos de licenciatura, o LANTEC, Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Ciências da Educação, dá assistência para a formação de professores e tutores e fornece as equipes de produção de material impresso e audiovisual. Quanto ao AVEA, cada licenciatura possui uma equipe responsável por sustentar e organizar o ambiente, e ao mesmo tempo, disponibilizar os materiais necessários para os cursos. De um modo geral, esses profissionais trabalham junto com o professor, auxiliando nas adequações necessárias dos materiais produzidos por ele. O professor elabora textos e/ou hipertextos, organiza atividades para o AVEA e recebe orientações da equipe pedagógica e técnica

para adequar suas produções à modalidade EAD.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NAS MÍDIAS

A mediação pedagógica para Gutierrez e Prieto (1994) possui três dimensões: o tratamento com base no tema, com base na aprendizagem e por fim, com base na forma. Faremos nossa descrição e análise dos dados buscando relacionar a formação oferecida na instituição com o tratamento com base no tema, na aprendizagem e na forma que são dados pelos docentes em suas disciplinas.

O Material impresso

Nossas pesquisas mostram que o material impresso tem recebido uma atenção maior dentro dos processos de formação docente. Além das qualidades do próprio livro que é mais fácil de ser utilizado pelos alunos, algumas outras razões podem ser apontadas para que se gaste geralmente mais tempo e trabalho na produção dos materiais impressos do que nas outras mídias. A EAD por material impresso é a mais antiga, mais conhecida, sobre a qual mais se tem escrito e teorizado e para a qual existem propostas de práticas conhecidas e consolidadas. O material impresso permite estabelecer rotinas de produção, envolvendo equipes de trabalho e funções especializadas, tais como as do design instrucional, que acaba sendo um importante espaço de formação docente continuada. Em nossa pesquisa, os professores disseram que foi quando receberam formação continuada, intensa, prática, útil e significativa e não apenas teórica e abstrata. Outro ponto facilitador é que muitos professores universitários estão acostumados a usar a escrita para a publicação de seus resultados de pesquisa e alguns tem familiaridade com o processo de transposição didática (ALVES FILHO, 2000) para traduzir conhecimento científico sob a forma de manuais e livros-texto.

Em termos de tratamento com base na forma, no entanto, essa aparente facilidade se revela uma grande barreira a ser vencida porque as linguagens utilizadas nos dois momentos (acadêmico e

didático) são bem diferentes. Para muitos professores, escrever para os alunos é mais difícil que escrever para seus pares. Pesa nessa dificuldade uma demanda que vem justamente das equipes de produção, que sofrem uma forte influência da teoria da conversação didática guiada, de Holmberg (ano), bastante visível na linguagem dos materiais impressos. Essa teoria propõe que a adoção de um estilo de conversação no texto escrito (e que pode ser atualizada para as mídias interativas) vai criar empatia e um aumento de motivação dos alunos, simulando o diálogo em sala de aula presencial. Holmberg propõe que os materiais de auto-aprendizagem sejam bem desenvolvidos para que haja uma comunicação entre professor e aluno num estilo de conversação didática guiada, amigável e que vão resultar em sentimentos de relação interpessoal, prazer intelectual e motivação para o estudo.

Por essa razão, é comum os professores conteudistas serem chamados a “simplificar” sua linguagem, tornando-a clara, acessível, afetiva, coloquial, num estilo pessoal que utilize pronomes pessoais e possessivos. Pede-se que interajam com seus leitores através de materiais pedagógicos claros, de fácil leitura e com uma densidade de informação moderada, que forneçam instruções e sugestões explícitas e fundamentadas sobre o que fazer e o que evitar e sobre as temáticas mais importantes que devem ser consideradas para a aprendizagem. Além disso, os textos devem se esforçar em promover a troca de ideias, o questionamento e a avaliação do que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, além de envolver emocionalmente o aluno de modo a que este tome um interesse pessoal pela matéria e por suas problemáticas. (Disponível em http://guidedconversations.wikispaces.com/teoriadaconversa%C3%A7%C3%A3odidactica__ - acesso em 12/02/10)

No caso estudado verificamos algumas práticas comuns na EAD e, de certa maneira sugeridas pelos manuais de *Designers Instrucionais*, de desenvolver modelos com formatos fixos, padronizados, com seções que se repetem. As vantagens desses *templates* permitem que, por um lado, os conteúdos possam ser preenchidos pelos textos

dos professores e, por outro, não trazem dificuldade para que os *designers instrucionais* “acertem” seu estilo de acordo com as normas da conversação guiada. Uma das consequências desse modo de autoria coletiva é que muitos professores acabam preferindo entregar materiais brutos, conteúdos compilados, agindo como coletores de citações que serão em termos de tratamento com base no tema, uma questão problemática é que os materiais impressos acabam muitas vezes sendo feitos como conteúdos estanques, descontextualizados, um agrupamento sem função de dirigir a aprendizagem. Essa descontextualização do texto impresso também ocorre com relação aos alunos, pois esses não são conhecidos no momento da produção do livro que antecede seis meses ou mais do início da disciplina. A referência ao outro com quem os professores dialogam em seus textos é a dos jovens alunos presenciais das universidades, distintos do público maduro que será encontrado nos cursos a distância.

Em termos de tratamento com base na aprendizagem, um aspecto componente desse modo de produção que verificamos na nossa pesquisa foi que em sua maioria os livros da EAD não se relacionam e não fazem referência ao que será publicado no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Por um lado, esse descolamento torna o livro autônomo do curso e do contexto para o qual foi produzido, podendo ser reutilizado em outras situações de aprendizagem. Uma justificativa para isso é a necessidade de textos básicos de consulta para que os alunos tenham “alguma coisa” nas mãos, pois em seus polos provavelmente haverá uma biblioteca bastante escassa. Vale lembrar que um dado positivo é que muitos professores ficam satisfeitos com o esforço despendido na redação do livro e com seu resultado final e veem nele um bom auxiliar para suas aulas presenciais, justamente por essa função de manual didático autônomo.

Ambiente virtual de ensino e aprendizagem

Bem diferente do material impresso, a mediação pedagógica, a comunicação e a interação nos ambientes virtuais ainda estão em processo de construção na maioria dos modelos de EAD, com muitas

experiências e abertura para criatividade e inovações e que sugerem um esforço maior de investigação, dada a variedade de soluções experiências. Uma dificuldade metodológica também se deve ao fato de, ao contrário dos livros, que são poucos e tem seus formatos fechados e inalterados depois de prontos, os AVEA se constituem em espaços vivos, flexíveis, orgânicos, que podem ser modificados constantemente, além de acumular uma quantidade de dados e de trocas enunciativas de difícil manipulação. São muitas as possibilidades de análise, tanto quantitativa como qualitativa.

Em termos de tratamento da forma, algumas instituições com experiência acumulada já chegaram a um formato para o ambiente virtual, da mesma maneira que no impresso, com seus *templates* e espaços a preencher, normas a serem seguidas e atividades padrão que se reproduzem e para as quais os professores tem que se adaptar e construir seus textos e/ou suas disciplinas e cursos. Nesses casos, a formação docente também acaba acontecendo de forma continuada, durante o processo de desenvolvimento do site, podendo o professor contar com a equipe de produção enquanto trabalha na criação dos materiais e estratégias didáticas que serão desenvolvidos durante a disciplina. Ocorre também do conteudista do material impresso não ser o mesmo que desenha o curso virtual, mas aquele que irá se responsabilizar por sua execução. Ou então de *designers instrucionais* e gráficos produzirem um formato resumido do texto assumindo que a linguagem hipermidiática é diferente e os responsáveis por sua produção não precisam ser necessariamente os docentes.

Nos cursos que temos estudado, no entanto, os ambientes virtuais ainda são espaços em construção e as equipes de trabalho estão mais voltadas às questões estéticas e técnicas que pedagógicas. Com isso, a ênfase de tempo e esforço que foram dedicados ao material impresso é no caso do AVEA radicalmente reduzida e o formato que terão os ambientes virtuais passa a depender de muitos fatores, dentre eles a estruturação de equipes específicas dos cursos até a maior ou menor habilidade dos professores em lidar com a linguagem hipermidiática. Com isso, muitas disciplinas começam a

ser ministradas no AVEA ainda como esboços que serão modificados durante o andamento dos cursos e os professores tem total liberdade de adaptar e usar as ferramentas conforme achem mais adequado.

Em termos de formato, ainda é bastante comum a referência estética ou sequencial para as informações vindas do impresso, gerando uma organização dos espaços e das atividades de modo linear e por tópicos. O ambiente utilizado na UAB, o *Moodle*, permite uma variedade razoável de formatos de apresentação dos conteúdos e ferramentas de comunicação. Mas para dominá-las é preciso uma capacitação técnica que vai além do básico de acesso e de um mínimo de gerenciamento. Por essa razão, a formação docente não se configura de modo estruturado e continuado, variando bastante conforme a motivação e a disponibilidade de tempo que o docente dispõe para buscar apoio na produção e manutenção do AVEA. A formação técnica das ferramentas vem sendo oferecida regularmente na UFSC aos docentes e tutores mas geralmente se situa num patamar operacional, voltado para questões concretas e pontuais tais como o gerenciamento das notas e das tarefas. Ainda são poucos os espaços de discussão durante a formação de questões voltadas à mediação pedagógica nos tratamentos não só de conteúdo mas de forma e de aprendizagem. O que foi descrito se refere ao momento de preparação do AVEA e que adquire outros contornos no momento em que a disciplina começa a ser ministrada.

Em termos de tratamento da aprendizagem, o que percebemos em nossa pesquisa é que cada disciplina pode administrar da maneira que considerar conveniente a organização desses espaços. Vale ressaltar que, de maneira geral, no modelo UAB/UFSC, todos os cursos têm a liberdade de criar tópicos de discussão em dois grandes grupos: “Fóruns Gerais” e “Fóruns para Atividades de Aprendizagem”. As mais diversas configurações foram encontradas dentro dessas duas possibilidades na investigação dos cursos. Alguns reservaram o espaço dos “Fóruns Gerais” para permitir aos estudantes realizarem conversas informais, sobre dúvidas da disciplina ou do funcionamento do curso. Outros deram permissão para que os próprios estudantes

criassem tópicos de conversas, entre outros. Esse tipo de fórum foi o que apresentou os maiores números de acessos, tabulados por meio da contagem das postagens realizadas.

O segundo grupo de fóruns, destinados às atividades de aprendizagem, alcançou grandes acessos quando notificado aos estudantes que aquele tópico específico era uma tarefa obrigatória para a avaliação do desempenho no curso. Muitos tópicos criados, em diversos cursos, com o título de tira-dúvidas sobre o conteúdo não receberam nenhuma postagem. Esse silêncio pode sugerir que os estudantes estavam suficientemente satisfeitos com as informações recebidas via leitura do material impresso e/ou pesquisas individuais e por isso não precisaram recorrer à discussão com os professores, tutores e outros colegas mas acreditamos que seja pouco provável que essa hipótese seja confirmada.

Também avaliamos que o modo como foram utilizados esses espaços comunicativos não garantiram que existisse uma troca de conhecimentos ou momentos de discussão de idéias. O que se observou foram amontoados de respostas, na grande maioria sem relação umas com as outras, apenas preocupando-se em demonstrar presença no AVEA ou realizar a tarefa proposta quando percebiam que teria uma função avaliativa. Os estudantes não foram instigados suficientemente a refletir sobre aquilo que o grupo ao qual pertenciam estava produzindo mas apenas a responderem adequadamente aos enunciados das atividades propostas. Porém, os professores, durante as entrevistas realizadas, haviam mencionado que consideravam importantes as trocas realizadas nos espaços de “fóruns”, justamente porque era possível realizar discussões sobre os temas em estudo.

O *chat*, outra ferramenta disponível no *Moodle*, foi apontado pela maioria dos professores entrevistados como “um espaço de socialização, de interação”, em que “os estudantes ficam mais relaxados, por ser lúdico e divertido”. Em um curso que atende um número grande de pólos o “*chat*” foi a ferramenta mais utilizada. Nesse curso, todas as disciplinas organizaram suas atividades possibilitando momentos semanais de encontro dos estudantes com seus respectivos

tutores (UFSC) para espaços de conversas em tempo real.

Pedimos aos professores que falassem sobre suas atuações no AVEA e todos afirmaram que no início da disciplina entravam no ambiente todos os dias, inclusive nos finais de semana. Com exceção de um professor, os demais continuaram acessando diariamente até o final do semestre. No entanto, ao buscar o número de participações dos tutores no ambiente virtual percebemos que ele foi superior ou próximo ao número de postagens realizadas pelos professores responsáveis na maior parte das disciplinas. Não é mesmo tarefa das mais simples, sem falar do fator tempo hábil, realizar mediação pedagógica via ambiente virtual. Ler todas as postagens dos “*fóruns*” diariamente é difícil para quem acumula a dupla jornada de ensino presencial e a distância. Percebe-se pela análise da presença no AVEA que a solução encontrada pelos professores tem sido a de partilhar essa função com os tutores. Verificar até que ponto os tutores estão vivenciando essa função docente é o objetivo da pesquisa que estamos atualmente realizando e que está em fase de coleta de questionários.

Videoconferência

A videoconferência é uma das três mídias principais do modelo UAB e tem sido incorporada dentro do planejamento de todos os cursos da UFSC. Por já existir uma experiência de uso dessa mídia desde 1996 na universidade e o formato desenvolvido ter servido de modelo para muitas salas de videoconferência de todo país, nossa pesquisa verificou que ao serem montados novos laboratórios, a apropriação recomeça pelos estágios iniciais. Com isso, o que poderia ser utilizado como conhecimento acumulado é reinventado e refeito, num processo de inovação composto mais uma vez por tentativa e erro, sem consideração pela experiência acumulada. Esse aspecto de isolamento de grupos dentro de uma mesma instituição pode ser um grande empecilho para que uma inovação consiga alcançar seus estágios mais sofisticados como demonstramos em nossa tese de doutorado (CRUZ, 2001).

Por não serem preparados e pensados para o uso pedagógico,

os ambientes de videoconferência trazem muita dificuldade para os professores ministrarem suas aulas. A visibilidade é parcial, pois não se vêem todas as salas e quando isso é possível, as telas geralmente mostram borrões em movimento, mal iluminados, mal enquadrados e em cenários pobres esteticamente. A interação é baixa, porque as dinâmicas dialógicas através de microfones precisam ser dominadas tecnicamente para que haja uma corrente enunciativa fluente. É comum que a fluência da aula seja cortada por falhas técnicas, por pontos que não conectam, ou desconectam durante a duração da sessão, ou por problemas que diminuem a comunicação entre os polos, tais como faltar som ou imagem em alguns locais. Os formatos técnicos não auxiliam sua utilização didática. As ferramentas não estão disponíveis de forma acessível e instintiva para os professores. Os modos de comunicação também não facilitam a fluência, precisam passar por comandos técnicos em sequência, que desconcentram o professor e quebram o ritmo das atividades. Verificamos muitas vezes a tentativa de ações que não dão certo por problemas técnicos, seja porque o equipamento não permite, seja porque a equipe não conhece mais detalhadamente suas funcionalidades ou mesmo porque elas não foram habilitadas para o uso.

Esses fatores trazem muita resistência e desmotivação para o uso da videoconferência pelos professores e alunos. A consequência mais importante dessa reação negativa é a descrença dos professores sobre a necessidade de ter uma capacitação específica para a mídia, mesmo quando oficinas são oferecidas regularmente para isso. O desconhecimento de seu potencial interativo acaba levando a inclusão da videoconferência no cronograma para suprir a ausência de encontros presenciais ou simplesmente porque faz parte do modelo de EAD. Por conta desses problemas, nas avaliações de alguns cursos de licenciatura chegou-se inclusive à conclusão de que a videoconferência não é uma mídia adequada à EAD.

Com isso, o tratamento dado à forma não aproveita as características audiovisuais interativas da videoconferência. Da mesma maneira, o tratamento da aprendizagem deixa a desejar, pois ela é

percebida como um momento de transmissão de informações, para aulas inaugurais e apresentação dos planos de ensino, com poucos professores criando dinâmicas interativas para participação dos alunos. O seminário foi apontado por alguns professores como uma alternativa de inclusão ativa dos alunos e em algumas situações observadas tanto nos polos como nas salas da universidade percebemos que, apesar das limitações técnicas anteriormente nomeadas, a participação dos alunos foi bastante satisfatória. Nesses momentos, os professores percebem a potencialidade dialógica da mídia mas como são poucos os encontros previstos por ela, não chegam a adquirir competência para um uso mais interativo.

CONCLUSÕES

Este artigo buscou discutir uma relação existente entre algumas variáveis: concepção pedagógica, formação e produção de materiais didáticos e a comunicação na educação à distância que ocorre de forma mediada e entre realidades (e tempos) muito diferentes. Vimos que em materiais didáticos mais tradicionais como o impresso, a concepção instrucional predomina com sua racionalização, planejamento e programação das respostas implicando em produções textuais descontextualizadas e distantes da realidade dos alunos. No ambiente virtual de aprendizagem, pelo contrário, a inovação e criatividade são grandes e a flexibilidade característica da hipermídia permite experimentações e possibilidades mais progressistas e dialógicas que abrem espaço para a construção de conhecimentos de modo colaborativo e crítico. No entanto, a formação docente que vem sendo feita de forma contínua para os materiais impressos é ainda insuficiente para as diversas demandas pedagógicas que os ambientes virtuais trazem com suas inúmeras possibilidades e ferramentas. Nessa direção, mostramos que os professores se ressentem do excesso de teoria e da ausência de formação prática que lhes dê subsídios para uma atuação mais complexa, mas por outro lado não dispõem de tempo para se dedicar a uma capacitação para uso das diversas

mídias que lhes são tão estranhas, como o caso da videoconferência.

Na nossa pesquisa percebemos se espera o aluno seja capaz de organizar o seu estudo de acordo com suas possibilidades, que estabeleça relações entre os diferentes conteúdos e que desenvolva uma atitude crítica em relação às informações que lhes são apresentadas. Para que isso aconteça é preciso que a comunicação entre professores e alunos seja o mais dialógica possível no sentido que lhe dá Paulo Freire, de empatia e comunhão pelo outro. É nesse momento que se apresenta a função da mediação pedagógica como um conjunto de procedimentos realizados na criação de materiais educativos que objetivam uma educação baseada na comunicação, ou seja, uma educação que tem como fundamento o diálogo.

Dentre os obstáculos para esse diálogo, podemos citar o fato de que os professores, enquanto autores, irão utilizar como experiência e parâmetro para exercer a mediação pedagógica o que conhecem do ensino convencional. No caso do impresso, o livro-texto é o modelo de escrita que se configura como um repositório de conhecimentos que os professores interpretam, selecionam e passam para os estudantes. Essa referência “impregna o processo de produção do texto e, ao mesmo tempo, provoca desilusões e dificuldades desnecessárias para os estudantes que os utilizam em cursos a distância” (FIORENTINI; MORAES, 2003, p.30). Outra referência vinda do presencial, que marca ideologicamente a mediação pedagógica, é a do ensino autoritário, onde a voz do professor tem predominância sobre a dos alunos e onde a criatividade e a expressão lúdica não são incentivadas.

A dificuldade dos professores de criar rotinas para estabelecer e valorizar o diálogo com seus alunos apareceu em nossa pesquisa demonstrando que está em andamento uma crescente delegação da responsabilidade para os tutores pela interação e comunicação nos ambientes virtuais. Estudar quais as consequências dessa descentralização da função docente para agentes que não estão necessariamente preparados para isso e quais as demandas que devem ser incluídas na sua formação é nosso objetivo atual de investigação.

Finalizando, apontamos a necessidade de desenvolver ferramentas teórico-metodológicas consigam abarcar a complexidade da comunicação na EAD para registrar melhor a quantidade e densidade da produção textual e das interações. Estudar os conteúdos, os sentidos e os significados para os agentes na troca de enunciados durante as situações didáticas é primordial para que se estabeleçam programas de formação que qualifiquem a mediação pedagógica. Só assim a educação a distância conseguirá ultrapassar a fragilidade de estar sendo produzida à margem dos processos educativos na universidade e se configurar como uma alternativa viável para a democratização do acesso à academia por cidadãos de todo país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro mediante uma Bolsa Produtividade para esta Pesquisa. Também agradeço às bolsistas PIBIC/CNPq Aline Santana Martins e Monica Grumiché responsáveis pela coleta dos dados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, J. de P. Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático. **Cadernos Cat. do Ensino de Física**, v.17, n.2 p.174-188, Agosto, 2000. Disponível em <<http://www.fsc.ufsc.br/cbef/port/17-2/artpdf/a4.pdf>> Acesso em agosto de 2009.

ARETIO, L G. **Educación a distância hoy**. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

CRUZ, D. M. **O professor midiático**: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/22168387/O-PROFESSOR-MIDIATICO-FORMACAO-DOCENTE-PARA-A-EDUCACAO-A-DISTANCIA-POR-VIDEOCONFERENCIA_

_____. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Carlos. (Org.). **Educação a Distância**: O Estado Da Arte. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009, v. 1, p. 87-94.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2004.

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. **A Mediação Pedagógica**. Educação a Distância alternativa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.

MARTINS, A. S. CRUZ, D. M. **A EAD nas licenciaturas UFSC/ UAB**: um estudo da comunicacao e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância. Contemporânea (Salvador), v. 6, p. 1-31, 2008.

MOORE, M. G; K. G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), Curitiba, PR, v.

4, n. 12, p. 13-21, 2004.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONVERGÊNCIAS ENTRE A EAD E O ENSINO PRESENCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Teresa de Assunção Freitas

Universidade Federal de Juiz de Fora – FACED/PPGE

PARA INTRODUIZIR O TEMA

Ao participar desse simpósio, defino o título de minha apresentação a partir do lugar em que me situo. Como pesquisadora e formadora de professores meu trabalho sempre incidiu sobre o ensino presencial. Em relação a EAD minha participação esteve restrita a três experiências: a primeira envolvendo a formação inicial de professores, a segunda à formação de gestores e a terceira à vivência de um curso de Formação de professores para docência online no qual pesquisadores de doze Programas de Pós-graduação em Educação participaram da construção de um curso online e nele exercitaram a docência e aprendizagem. Foram experiências diversificadas mas que me fizeram compreender o potencial da EAD como instância de formação de professores e gestores.

No entanto, percebo que não sou uma especialista em EAD como meus outros companheiros deste simpósio. Assim, decidi abordar o tema por um outro ângulo no qual me sinto mais a vontade e com experiência acumulada. Vou aqui refletir e discutir sobre a formação de professores no ensino presencial procurando nela encontrar os reflexos da EAD. Não pretendo fazer comparações, estabelecer semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades, nem mesmo discutir níveis de qualidade ou apostar na maior eficiência de uma sobre a outra. Estes são aspectos detectáveis apenas através de pesquisas de longo alcance durante um tempo grande de acompanhamento. O que pretendo apresentar é o meu olhar sobre a

formação de professores no ensino presencial diante das tecnologias digitais. Olhar este, construído durante 15 anos de pesquisa nos quais me debrucei sobre as questões da formação de professores e suas relações com a leitura e escrita. É uma longa trajetória que foi me aproximando dos usos do computador e da internet, do letramento digital.

Inicialmente as pesquisas do Grupo de Pesquisa Linguagem Interação e Conhecimento (LIC), por mim coordenado na Faculdade de Educação da UFJF, foram voltadas para a relação de professoras de ensino fundamental e médio, em exercício e aposentadas, com a leitura-escrita (1995-1997) [1] e depois focalizaram as práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes (1997-1999) [2]. Os achados dessa segunda pesquisa revelaram a existência, na vida do grupo pesquisado, de práticas diferenciadas de leitura e escrita em interação com diversos instrumentos culturais da contemporaneidade, destacando-se aí o uso do computador e da internet. Assim, surgiu para o grupo LIC um novo e instigante objeto de pesquisa: o letramento digital de adolescentes que se configurou em uma terceira pesquisa (1999-2001) [3], na qual procurou-se compreender a leitura-escrita de adolescentes em *chats* e também em *e-mails* a partir de listas de discussão sobre dois seriados televisivos: *Friends* e *Charmed*.

Esse momento marcou o início de uma nova direção tomada pelo grupo em seus estudos. Continuando a ter a linguagem como centro do trabalho do grupo e a focalizar a escola com seus atores e sua formação, nosso interesse voltou-se especificamente para a questão do letramento digital, dos usos do computador e internet, tema inesgotável que gerou diferentes recortes e abordagens nas três pesquisas subseqüentes. Assim, de 2001 a 2003 foram estudados sites construídos por adolescentes [4]. Esse mergulho no letramento digital de adolescentes provocou o movimento de se buscar compreender como a escola e os professores se situavam em relação a esta leitura-escrita de seus alunos. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida de 2003 a 2006 [5], incidiu sobre a formação inicial e continuada de professores buscando conhecer o letramento digital de

docentes confrontando-o com o letramento digital de seus alunos. A partir de 2006 [6], até o momento atual, os esforços de pesquisa do Grupo LIC se mantiveram centrados na formação inicial e continuada de professores procurando relações entre o letramento digital e a aprendizagem e suas implicações no processo pedagógico.

Após essa breve introdução, na qual explicito o lugar de onde falo, vou me deter sobre a questão da formação de professores diante das tecnologias digitais, para em seguida abordar as possíveis convergências encontradas entre o trabalho com a EAD de professores da Faculdade de Educação da UFJF e sua atuação no ensino presencial dessa instituição.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Compreendo, a partir das pesquisas desenvolvidas no Grupo LIC, que nos processos formativos de professores, tanto iniciais quanto continuados, ainda se mostram tímidos os esforços de trabalho relacionados à integração das tecnologias digitais ao processo pedagógico. Entrando em contato com o relatório de pesquisa publicado recentemente: “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI e BARRETO, 2009) encontrei interessantes dados que confirmam o que também ficou evidenciado em nosso trabalho. A pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009), teve como objetivo oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Entre outros aspectos focalizados, esse trabalho investigativo analisou a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país, responsáveis pela formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Em relação ao Curso de Pedagogia, as pesquisadoras, em uma síntese dos resultados encontrados, indicam, entre outros aspectos citados, que o currículo deste curso tem uma característica fragmentária apresentando um conjunto disciplinas bastante disperso

no qual não se faz presente de forma concreta a relação teoria-prática. As autoras concluem que, nesse sentido: “A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, [das disciplinas] o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI e BARRETO, 2009, p.153).

Percebo, observando os dados dessa pesquisa apresentados, que essa falta de integração ao contexto concreto também se manifesta na ausência de disciplinas focalizando a temática dos usos do computador-internet na prática pedagógica. O que foi apurado é que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula se apresenta muito reduzida. As disciplinas optativas, que ocupam 25% em relação ao total das disciplinas, se referem a outros saberes além dos específicos próprios da área de estudo e apresentam uma grande variação temática. Nesse rol de variedades, há 3,2% de disciplinas preocupadas com os desafios postos pela era da informática, o que considero como algo ainda muito incipiente. Além disso, ao focalizarem as novas tecnologias, a educação a distância ou a inclusão digital o fazem a partir de estudos mais teóricos não chegando a uma prática. Estuda-se sobre a informática na educação mas não se forma o futuro professor trabalhando o seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem. Debruçando-me sobre os dados e análises desta pesquisa, chego a pensar que essa aproximação com o letramento digital não deve ser feita necessariamente a partir de uma determinada disciplina mas através de um trabalho contínuo no interior de todas as disciplinas nas quais o professor em sua formação inicial possa experimentar o letramento digital no próprio processo pedagógico.

Continuando a reflexão sobre a pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009) busco como as autoras se referem às demais licenciaturas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Em uma síntese das análises feitas em relação a essas Licenciaturas, as autoras indicam, entre outros achados, que predomina nos currículos

a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento e que os saberes relacionados às tecnologias digitais no ensino estão praticamente ausentes.

Diante desses dados e análises apresentados percebo como a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador-internet como instrumentos de aprendizagem. As porcentagens que indicam a presença de disciplinas sobre tecnologias nos currículos dos cursos analisados por si só mostram que este é um esforço ainda muito pequeno. A análise dessas ementas são ainda mais eloqüentes para dizerem que o futuro professor não está sendo capacitado para utilizar em sua docência os recursos do computador-internet. Pela nomenclatura das disciplinas e pelo conteúdo que abordam percebe-se que há uma preocupação com as tecnologias em si mas não com o letramento digital do professor em formação.

Um fato interessante é que essa pesquisa também se ocupou em olhar para os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência. Procurou situá-los quanto a suas escolhas, idade sexo, situação econômica, bagagem cultural, domínio de língua estrangeira, consumo cultural e também usos do computador. Vou me reportar apenas a este último item por ser o que se correlaciona mais diretamente ao objetivo deste texto.

As respostas dos estudantes universitários pesquisados informam que apenas 5% dos alunos não utilizam computador e 63,7% o utilizam com muita frequência; 81,3% têm acesso à internet e 87,6% consideram que têm bom domínio de informática. (GATTI e BARRETO, 2009). No entanto, os estudantes indicam que nas instituições nas quais realizam suas graduações há limitações para os usos do computador-internet. Apenas 28,5% afirmam ter pleno acesso a estas tecnologias enquanto 52% as utilizam com limitações. Segundo as autoras os demais não utilizam computadores em suas faculdades por sua inexistência ou por não estarem disponíveis ou ainda porque consideram que o curso não necessita desses tipos de recursos.

Estas constatações são preocupantes e assinalam a distância entre o letramento digital dos alunos e o que lhes é oferecido, sobre este aspecto, em seu processo de formação em suas instituições. Isso fica mais evidente quando estes dados são cruzados com as estratégias de ensino presentes nos cursos analisados. O que aparece é a predominância absoluta de aulas expositivas sendo também observados trabalhos de grupo em alguns poucos cursos. As autoras chamam a atenção para o extremo desequilíbrio encontrado nos curso de formação docente entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos. Assim, se exprimem autoras em sua análise:

[...] um curso feito a base de apostilas e resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, é basicamente o que forma a maioria dos estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas! Esse o tipo de material mais usado pelos alunos, segundo 67% das respostas. (GATTI e BARRETO, 2009, p.175).

Com essa formação como atender às demandas da nova sociedade da informação? Como preparar professores para enfrentarem o letramento digital de seus futuros alunos? Como formar professores para um ensino efetivo se o conhecimento é trabalhado nessas instituições à margem das novas possibilidades que computador-internet trazem para seus usuários? São reflexões que se impõe diante do quadro apresentado.

AS CONVERGÊNCIAS DA EAD COM O ENSINO PRESENCIAL: O CASO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFJF

O que apontei nos itens anteriores é bastante eloqüente no sentido de apresentar a situação atual da formação de professores em relação às tecnologias digitais. Agora pretendo situar como essa

situação se concretiza na Faculdade de Educação da UFJF, analisando como o movimento em direção a EAD foi alterando o encontrado.

De 2003 até o início de 2010, como foi dito anteriormente, as pesquisas do Grupo de pesquisa LIC, já citadas, incidiram de um modo especial sobre a formação inicial de professores e suas relações com a utilização do computador e internet na prática pedagógica. A partir delas, foram desvelados, os diferentes momentos da inserção do computador e internet nos cursos de formação de professores, em especial no Curso de Pedagogia desenvolvido pela FACED/UFJF em sua modalidade presencial.

Em nossa quinta pesquisa Letramento Digital e Aprendizagem na era da Internet: um desafio para a formação de professores (2003-2006), foi possível compreender que em relação à formação inicial [7], de fato, professores e alunos do Curso de Pedagogia da UFJF apesar de fazerem um certo uso pessoal do computador e acessarem a internet para comunicações por e-mail e navegação pela web, não vinculavam essas atividades à sua prática pedagógica. Em seu currículo não havia disciplinas específicas que possibilitassem um uso crítico e criterioso do computador habilitando o futuro professor para sua inclusão no trabalho pedagógico. No próprio espaço da Faculdade de Educação, no qual este curso se insere, não havia um local específico, um laboratório de informática para acesso de alunos e professores ao computador e internet. Estes existiam nos gabinetes dos professores e nas salas de grupos de pesquisas, não acessíveis a todos os alunos. Assim, o processo de inserção do computador e internet na formação inicial de professores, na realidade investigada, ainda estava em processo inicial. Concordando com Salvat (2000) que as tecnologias da informação e da comunicação, na medida em que intervêm nos modos de aprendizagem, no acesso à informação, na aquisição de conhecimentos e na formas de comunicação, introduzem elementos novos na formação e na educação das pessoas e que a escola, como uma instituição formativa não pode ficar alheia a essas mudanças, o Grupo LIC continuou seus esforços investigativos em uma sexta pesquisa: "Computador/internet como instrumentos culturais de

aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal (2007-2010)” Nesta sexta pesquisa foram focalizados dois espaços da Universidade Federal de Juiz de Fora: os cursos de Pedagogia e Licenciaturas e o Colégio de Aplicação João XXIII. Ao privilegiar estes dois espaços, a pesquisa orientava-se para o ensino superior mas sem perder de vista a escola de ensino fundamental e médio com seus alunos e professores diante das questões postas pela integração do computador e internet na prática pedagógica. Tivemos como objetivo

compreender como em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal, a UFJF, em cursos de formação inicial de professores (Pedagogia e Licenciaturas) e no processo de formação continuada de professores do ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação dessa instituição, se dá a incorporação do computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na prática pedagógica.” (FREITAS, 2007)

Nesse texto, devido ao recorte em relação ao tema que me propus abordar, vou me referir aos achados desta pesquisa, apenas no que diz respeito à Faculdade de Educação. Ao final da pesquisa anterior, entre 2006 e 2007, já se desenhava na UFJF um novo contexto institucional, com algumas novidades que se relacionavam à questão da inserção do computador e da internet em seu interior. A realidade encontrada, portanto, no início da sexta pesquisa em 2007, indicava a instalação na UFJF de 13 infocentros somando-se um total aproximado de 250 computadores, todos com acesso à internet, para atenderem os alunos dos cursos universitários e dos cursos de ensino fundamental e médio do seu Colégio de Aplicação e do Colégio Técnico Universitário. Os infocentros são salas com 10 ou mais computadores distribuídas em várias unidades da UFJF. O infocentro que atende à Faculdade de Educação está instalado nas dependências da mesma, em uma área de circulação comum também às Faculdades de Comunicação e

Economia/Administração que se localizam bem próximas e que são por ele atendidas. Por esse motivo, esse infocentro foi equipado com 30 computadores.

Alguns aspectos no tocante ao quadro de docentes e na própria estrutura organizacional e acadêmica da FACED/UFJF estavam em curso. Passaram a integrar o corpo docente da FACED novos professores concursados com formação no tema das tecnologias da informação e da comunicação e nelas interessados. Uma comissão de professores da FACED/UFJF trabalhava ativamente em uma proposta de reformulação do Curso de Pedagogia visando sua implantação a partir de 2008. Outra comissão estava empenhada na proposta de uma reformulação administrativa que proporcionasse à FACED uma nova dinâmica de trabalho visando melhoria da qualidade do processo de formação de professores. A partir desse quadro, indagava-se: O que este novo quadro institucional pode contribuir para a reversão dos entraves e dificuldades apontados pela pesquisa anterior? Como a implantação dos infocentros se reflete no uso do computador-internet por alunos e professores da FACED? Que sentidos professores e alunos deste contexto constroem em relação aos usos destas tecnologias como instrumentos culturais de aprendizagem?

Apresento de forma sintética, o que foi possível encontrar como respostas a essas questões. O sub-projeto I [8], concluído em fevereiro de 2008, analisou desde o seu início a implantação do Infocentro que atende à Faculdade de Educação. Foi importante acompanhar esse processo de implantação através de um Projeto Piloto. Neste foram realizadas observações do Infocentro que envolviam um diálogo constante com os alunos ali presentes; entrevistas individuais com seus gestores e entrevista coletiva com os bolsistas que nele atuavam e análises dos documentos (PROJETO ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICO, 2005 e PROJETO CONCEITUAL, 2004) refletindo sobre esses discursos oficiais, confrontando-os com a realidade observada.

Terminado o Projeto Piloto foram realizados com dois grupos de alunos do Curso de Pedagogia, Grupos Focais reflexivos para

compreender os sentidos construídos por estes alunos em relação ao processo de implantação, objetivos e utilização do Infocentro na Faculdade de Educação. Ao concluir este sub-projeto Perotta (2008), indicou que até aquele momento, nem todos os objetivos propostos no Projeto organizacional e pedagógico do Infocentro (2005) haviam sido atingidos no que se refere ao Infocentro que atende a FAGED. As transformações trazidas com sua implantação ainda eram ainda pouco visíveis. A utilização do computador e internet no interior do curso de Pedagogia não havia se tornado maior após a criação do Infocentro. Houve problemas no seu processo de implantação ligados à sua pouca divulgação, dificuldades técnicas de manutenção dos aparelhos e ao uso do software LINUX ainda não habitual entre os seus usuários. Contudo, para aqueles alunos que não tinham contato com computador e internet, o Infocentro possibilitou o início de uma inclusão digital. No entanto, essa inclusão não pode se resumir ao mero acesso às tecnologias digitais. Em uma Faculdade de Educação este acesso precisa ser complementado por uma compreensão do computador e da internet como instrumentos culturais de aprendizagem. Ao final de dois anos de implantação, conclui-se que apenas uma aproximação dos alunos com estas tecnologias digitais aconteceu. A frequência ao Infocentro ainda não se mostrava significativa devido aos horários de funcionamento não compatíveis com as possibilidades dos alunos. Este espaço mantinha-se fechado em momentos de maior acessibilidade para os alunos como intervalos de almoço e no final da tarde antes do começo das aulas noturnas. Outro fator que contribuía para não-uso do Infocentro pelos alunos estava ligado ao fato dos professores não proporem em suas aulas atividades que tornassem necessária essa utilização. Diante dessa situação, concordamos com Arruda (2004) ao dizer que para que uma inovação se efetive em uma instituição de ensino não é suficiente inserir máquinas, instalar internet e comprar softwares. Precisa existir uma inovação pedagógica proveniente da utilização das tecnologias; precisa gerar uma re-significação dos processos de ensino aprendizagem; precisa trazer uma transformação do sentido social dos instrumentos tecnológicos; precisa provocar um

novo olhar sobre o ensino presencial.

Ao final deste sub-projeto foi possível compreender que não se tinha ainda conseguido uma real integração dessas tecnologias digitais no processo de formação inicial de professores. Uma preocupação continuava a existir como uma pergunta incômoda. Se estes alunos, futuros professores não estão sendo formados com e para o uso das tecnologias digitais, como poderão integrá-las em seu futuro fazer pedagógico? A pergunta persistia, mas algumas ações já estavam iniciadas e as reflexões sobre este tema implantadas no interior da instituição. Durante a pesquisa, conseguiu-se atingir o grupo de alunos investigados e divulgar o resultado deste trabalho em eventos internos da FAGED, em que professores e alunos puderam ser confrontados com a situação existente.

Até aqui foi mostrada a experiência do Grupo de pesquisa LIC, que desenvolvia na FAGED, desde 1999, pesquisas em torno das questões ligadas ao computador e internet em suas relações com a educação, com a formação de professores.

Com os achados e comentários, trazidos neste texto, fica evidente como o tema das tecnologias digitais em sua relação com a educação ainda não se constituía como um interesse ou uma preocupação por parte dos docentes da FAGED. Ações docentes para a inserção do computador e da internet em sua prática pedagógica também não se faziam conhecidas. As pequenas incursões em trabalhos pedagógicos utilizando computador e internet, fora das atividades do Grupo de Pesquisa LIC, começaram a surgir com a chegada de algumas experiências de EAD na FAGED/UFJF. A primeira delas foi o Projeto Veredas de formação de professores ligado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2002-2005). Este curso não usava especificamente como meios os recursos *online* sendo desenvolvido através de módulos impressos. Além das atividades a distância orientadas por professores e tutores, havia ainda encontros presenciais para os cursistas. Uma das inovações desenvolvida neste curso pelo Pólo da UFJF foi a criação de um Fórum Virtual de Discussões, sua única atividade *online*, envolvendo

professores, tutores e cursistas. Os cursistas não puderam participar em sua totalidade por dificuldades de acesso a internet em seus locais de origem naquele momento.

Uma pesquisadora do LIC, (RAMOS, 2004), acompanhou toda a implantação e o desenvolvimento deste Fórum Virtual de Discussões buscando compreender, através das práticas discursivas nele presentes como o uso da internet poderia possibilitar uma efetiva interação entre os atores envolvidos no processo educacional de um curso desenvolvido na modalidade a distância e em que medida ele se caracterizava como um instrumento mediador de sua aprendizagem.

Este Fórum Virtual de discussões do Projeto Veredas, como parte de um curso a distância, mostrou-se como uma interessante alternativa para a interação entre seus usuários, constituindo-se como uma mediação para sua aprendizagem. Ele se apresentou como um recurso positivo por trazer funcionalidade e dinâmica ao Projeto, facilitando contatos e contribuindo para a aprendizagem coletiva. As interações discursivas desenvolvidas entre os participantes propiciaram a constituição de um grupo cooperativo/colaborativo que interagiu e discutia temáticas de interesses comuns, acompanhando as discussões abertas, complementando-as ou refutando-as, e propondo novos temas para debate. Dessa forma, percebeu-se uma utilização específica do computador e da internet nesse processo de formação inicial como parte da própria dinâmica desse tipo de curso que, por ser a distância, pôde utilizar de uma forma mais natural os recursos do digital, trazendo ganhos para seus usuários, embora ainda de uma forma limitada, devido à fase de implantação, na qual o processo de acesso disponibilizado aos cursistas ainda não conseguia atingir a todos como era desejável. (RAMOS, 2004)

Uma segunda experiência em Educação a Distância constituiu-se no Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares realizado pela Faculdade de Educação da UFJF em 2006, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em moldes bem semelhantes aos do Projeto Veredas, que também incluiu entre suas atividades a utilização de um Fórum Virtual de Discussões.

Neste Fórum Virtual foi menor o problema do acesso por se tratar de um trabalho envolvendo gestores de escolas do Estado do Rio de Janeiro, já em um outro momento, em que se tornava menos difícil o uso da computador internet, pelo menos nos setores administrativos das escolas. Os cursistas discutiam com os tutores e entre si sobre as unidades estudadas e também sobre o processo de construção de seus memoriais que acompanhava todo o desenvolvimento do curso.

Vejo que os professores da FACED/UFJF, envolvidos nestas duas primeiras experiências de Educação a Distância, ainda não especificamente *online*, começaram a se interessar de alguma forma pelo uso do *online* em uma atividade pedagógica. Foi o começo de um processo que teve um maior desenvolvimento com a criação na UFJF, em 2005, do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) implantando de fato a EAD *online*. O NEAD foi criado naquele momento para dar suporte aos cursos já existentes na UFJF e implantar novos. Iniciaram-se em 2005 os primeiros cursos de Pedagogia na modalidade a distância na UFJF. Vários professores da FACED/UFJF aceitaram esse desafio: alguns assumindo atividades de coordenação do curso ou dos tutores e de construção do conteúdo didático. Um passo importante foi dado naquele momento, quando estes professores envolvidos começaram a vivenciar todo um processo de formação de professores *online*. O segundo passo aconteceu com a criação da UAB - Universidade aberta do Brasil. O NEAD/UFJF assumiu vários cursos e foi muito maior o número de professores da FACED/UFJF envolvidos com os cursos de formação de professores criados em diversos pólos coordenados pela FACED a partir de setembro de 2007. No final de 2009, o NEAD já estava presente em 25 municípios mineiros por meio dos Pólos de Apoio Presencial da UAB, triplicando o volume existente no momento de sua criação e atendendo a quase 5.000 alunos na totalidade dos diversos cursos oferecidos.

O Curso de Pedagogia a distância (UAB) atende a dez pólos, distribuídos pelo estado de Minas Gerais. Possui, atualmente, 12 professores, 103 tutores a distância e 30 tutores presenciais e 680 alunos. Os alunos são, em sua maioria, do sexo feminino, tiveram

entre 11 a 12 anos de estudos na Educação Básica em escola pública, e têm, em média, uma renda mensal de até três salários mínimos.

O projeto pedagógico do curso foi construído a partir da reformulação curricular desenvolvida para o Curso de Pedagogia (presencial) da UFJF, o que veio ao encontro do objetivo da FAGED de não dividir em dois os cursos de Pedagogia: um a distância e um presencial, mas de buscar a mesma qualidade nos dois formatos. O trabalho é desenvolvido por equipes colegiadas e os professores e equipe de coordenação são docentes e pesquisadores da UFJF (ativos ou aposentados). Os tutores (professor tutor) a distância são mediadores pedagógicos nas disciplinas específicas, devem ter aderência à área de conhecimento em que irão atuar, domínio tecnológico dos recursos disponíveis, especialmente a Plataforma *Moodle*. Os materiais didáticos são selecionados e produzidos pela equipe técnico-pedagógica, composta por todos os profissionais que atuam no curso. A opção foi pela hipermodalidade e não pela fixação em materiais impressos. A formação continuada de professores e de tutores é marca do Projeto Pedagógico e por isso reuniões semanais / quinzenais / mensais ocorrem ao longo dos semestres (BRUNO e FREITAS, 2009).

A utilização de uma série de recursos *online* para o processo de aprendizagem, nesses cursos de formação de professores *online*, aproximaram seus docentes de vários AVA (ambientes virtuais de aprendizagem) como o *Moodle* e também de outros recursos digitais que passaram por eles a serem usados na dinâmica dessa nova experiência pedagógica. Todo esse trabalho trouxe uma formação em serviço para os professores que começaram a aprender como utilizar os recursos *online* para organização de aulas, atividades didáticas e de avaliação de aprendizagem. As experiências bem sucedidas nesse sentido possibilitaram aos professores participantes a compreensão de como seria possível essa utilização *online* também no ensino presencial. Ainda não se tem dados de pesquisa suficientes para determinar essa relação. No entanto, posso dizer que no desenvolvimento do último sub-projeto da pesquisa do Grupo LIC, em sua fase final, trabalhando

com um grupo de professores da FAGED, em três encontros de grupos focais reflexivos, foi possível colher vários depoimentos mostrando como estes chegaram ao uso de atividades *online* em suas aulas nos cursos presenciais de Pedagogia e Licenciaturas a partir das experiências vividas com a EAD.

Estas ações desenvolvidas na FAGED, foco de pesquisas e intervenções nas práticas pedagógicas, estão representando mudanças na cultura e prática docentes, abarcando tanto a modalidade presencial quanto a distância. É notória a influência que as experiências e referências do presencial exercem nas práticas a distância. Porém, evidencia-se, claramente, mudanças relevantes nas práticas docentes desenvolvidas no presencial, fruto das vivências dos professores com os ambientes *online* (BRUNO e FREITAS, 2009).

Além disso, fica perceptível como o envolvimento dos professores da FAGED com a EAD está se refletindo no novo quadro institucional desse espaço de formação de professores. O ano de 2008 começou marcando importantes mudanças na FAGED. Além da expansão do trabalho docente no sentido da Educação a Distância, pode-se assinalar uma nova organização administrativa, e implementação de uma reforma curricular.

O quadro docente da FAGED estava se ampliando com a contratação de novos professores a partir da abertura de concursos para professores adjuntos. Alguns professores contratados já traziam uma experiência no trabalho com as tecnologias digitais relacionadas à Educação. Em 2009 foram abertos 03 novos concursos para professores tendo como pré-requisito experiência em EAD, cujo contrato já foi efetuado.

A reestruturação administrativa da FAGED/UFJF consistiu na fusão de seus quatro departamentos em apenas um Departamento de Educação, composto por cinco coordenações, dentre elas a Coordenação de Educação em Redes Digitais. Isso foi uma grande novidade que acontecia a partir das novas experiências dos professores que atuavam com a EAD-UAB. A criação desta Coordenação reflete o início de um repensar sobre as TIC no ensino presencial, buscando

uma maior articulação entre as diversas áreas e uma incorporação maior do computador e da internet nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia e Licenciaturas da UFJF. Essa reforma administrativa busca um trabalho mais coeso e coletivo, substituindo as fragmentações e distanciamentos presentes na antiga estrutura.

A reforma curricular implantada desenha um outro currículo e pretende a formação de um professor atento às necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Foram criadas duas novas disciplinas no Curso de Pedagogia: *Educação on-line: reflexões e práticas* e *As Tecnologias de Informação e da Comunicação em Educação*. A primeira pretende discutir “tempo e o espaço em novas vivências educacionais; processos de educação à distância e sua relação com os princípios da educação presencial; interação, interatividade e a construção do conhecimento no ambiente digital”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2008). A disciplina “Tecnologias de Informação e da Comunicação em Educação tem como objetivo discutir “as novas tecnologias e a reconfiguração do ambiente educacional; teorias da comunicação e tecnologias; teorias pedagógicas e tecnologias; Políticas públicas em Tecnologias e Educação.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2008).

Também foram criadas disciplinas autônomas semi-presenciais utilizando recursos *online*. Com a criação destas disciplinas o curso estará proporcionando, de certa maneira, reflexões acerca do uso do computador e da internet como instrumentos culturais de aprendizagem. No entanto, a discussão das tecnologias digitais na formação inicial de professores não se esgota com a criação de disciplinas temáticas. Essa iniciativa precisa ser complementada com a criação de estratégias de utilização nas mais diversas disciplinas, discutindo e aprofundando em todas elas, maneiras de compreender computador e internet como instrumentos culturais de aprendizagem.

Um outro dado interessante foi a tomada de posição da direção da FAGED quanto ao funcionamento do seu Infocentro. No final de junho de 2009 foi feita uma consulta por e-mail a todos professores

sobre o melhor horário de funcionamento do Infocentro. Com os resultados obtidos por essa enquete, determinou o funcionamento do mesmo das 8 hs da manhã às 20hs, sem interrupções. Definido esse horário foi aberta a possibilidade de uso desse espaço pelos professores em atividades didáticas com seus alunos em horários previamente agendados em planilha específica na secretaria da FACED. Essa decisão amplia as possibilidades de trabalho no Infocentro aproximando-o mais das atividades de sala de aula.

Concluindo essa apresentação, acredito, que o caso da FACED/UFJF trazido neste texto, pode concretizar a idéia que me propus defender de mostrar possíveis convergências na formação de professores entre os processos da EAD e do ensino presencial.

NOTAS

1. Pesquisa intitulada **Cultura, Modernidade e Linguagem**: leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação (1995 -1997) financiada pelo CNPq e FAPEMIG. O conhecimento produzido nesta pesquisa foi publicado em dois livros: FREITAS, M.T. A (org.) **Narrativas de professoras**- pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. FREITAS, M. T. A. (org.). **Memórias de professoras: História e histórias**. S. Paulo/Juiz de Fora: MUSA/EDUFJF, 2001. Além destes livros a pesquisa gerou alguns capítulos de livros, artigos em periódicos e trabalhos publicados em anais de eventos.
2. Pesquisa: **Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes** (1997-1999) CNPq- FAPEMIG. Para conhecer mais sobre esta pesquisa ver FREITAS, M. T. A & COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. S. Paulo/Juiz de Fora: MUSA/EDUFJF/COMPED, 2002.
3. Pesquisa: **A construção/produção da escrita na internet e na escola**: uma abordagem sócio-histórico-cultural (1999-2001) CNPq-FAPEMIG. Sobre os achados dessa pesquisa ver o livro : FREITAS, M. T. A. e COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo-Horizonte: Autêntica Editora, 2005. Vários textos também foram publicados em anais de eventos e/ou periódicos discutindo sobre o tema pesquisado.
4. Pesquisa: **A construção-produção da leitura-escrita na internet e na escola**: uma abordagem sócio-cultural (continuidade e desdobramentos)" (2001-2003) CNPq- FAPEMIG. Para conhecer um pouco mais sobre os achados desta pesquisa ver FREITAS, M. T. A. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura-escrita e subjetivação. **Cadernos CEDES** (UNICAMP). v.1 p.87-101, 2005.
5. Pesquisa **Letramento Digital e Aprendizagem na era da Internet: um desafio para a formação de professores** (2003-2006) CNPq-FAPEMIG. Para mais detalhes sobre este trabalho ver: FREITAS, M. T. A. Letramento Digital e a Formação de Professores. In: Caxambu. **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil**: CD-ROM. 2005. Caxambu.
6. FREITAS, M. T. A. Formação de professores e o uso do Computador e da internet na escola. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: FEME, v.12, n.12, p.251-270, dez. 2007/fev. 2008.
7. Pesquisa: **Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal** (2007-2010) CNPq-FAPEMIG.
8. Para mais informações ver FERNANDES, O. P., FREITAS, M. T. A. A Presença ausente do

computador/Internet na Formação do Pedagogo. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: FEME, v.10, n.1 e n.2 p.195 - 218, mar/ago2005, set/fev2005/2006.

9. Este sub-projeto constituiu-se na dissertação de mestrado, sob minha orientação, **O Infocentro da UFJF e o Curso de Pedagogia**: construindo novos sentidos para a formação inicial de professores - defendida por Mirella do Vale Perotta em fevereiro de 2008.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. **Ciberprofessor**: novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUME, 2004.

BRUNO, A. R. e FREITAS, M. T. A. As tecnologias e a influência da EAD na prática do Ensino Superior. **Revista Galáxia**, 2009.

FERNANDES, O. P., FREITAS, M. T. A. A Presença ausente do computador/Internet na Formação do Pedagogo. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: FEME, v.10, n.1 e n.2 p.195 - 218, mar/ago2005, set/fev2005/2006.

FREITAS, M. T. A (org.) **Narrativas de professoras**- pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. **Memórias de professoras**: História e histórias. S. Paulo/Juiz de Fora: MUSA/EDUFJF, 2001.

_____. Letramento Digital e a Formação de Professores In: Caxambu. **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil : CD-ROM**. 2005a.Caxambu.

_____. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura-escrita e subjetivação. **Cadernos CEDES (UNICAMP)**v.1 p.87-101,2005b.

_____. Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos

educacionais de uma universidade federal (2007-2010) **Projeto de pesquisa** aprovado pelo CNPq e FAPEMIG. 2006.

_____. Formação de professores e o uso do Computador e da internet na escola. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: FEME, v.12, n.12, p.251-270, dez.2007/fev.2008.

FREITAS, M. T. A & COSTA, S. R. (orgs.) **Leitura e escrita na formação de professores**. S. Paulo/Juiz de Fora: MUSA/EDUFJF/COMPED, 2002.

_____. Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo-Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S (orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

PEROTTA, M. V. **O Infocentro na UFJF e o Curso de Pedagogia: construindo novos sentidos para a formação inicial de professores?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008

PROJETO ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICO. **Infocentros: Centros de Inclusão Digital e Capacitação Organizacional**. Juiz de Fora, 2005. Projeto. Mimeografado

PROJETO CONCEITUAL. **Infocentros: Centros de Inclusão Digital**. Juiz de Fora, 2004. Projeto. Mimeografado

RAMOS, B. S. **Práticas discursivas no Fórum Virtual de discussões do Projeto Veredas: uma alternativa de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

SALVAT, B. G. **El ordenador invisible: hacia La apropiación del ordenador em la enseñanza**. Barcelona: Gedisa, 2000..

PARTE III

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES
NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO
DOCENTE**

Lucília Machado
Maria Rita Neto Sales Oliveira
Organizadoras

APRESENTAÇÃO

Este livro congrega trabalhos do campo da Educação Profissional e Tecnológica elaborados em atendimento ao generoso convite da organização do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Belo Horizonte, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em abril de 2010. Inspirados pelo tema geral deste evento – *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais* –, seus autores buscam abordá-lo sob diferentes perspectivas de análise e nas suas manifestações particulares neste campo específico da educação brasileira.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, que congrega pesquisadores e profissionais da educação interessados em questões relacionadas à temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo. A presença do campo da Educação Profissional e Tecnológica neste importante e prestigiado evento acadêmico é motivo de satisfação para todos aqueles que têm se dedicado aos estudos, pesquisas e práticas que o constituem.

Entendemos que a organização deste livro, que nos foi proposta pela Coordenação Geral do XV ENDIPE, e que só foi possível pela contribuição de todos os participantes dos simpósios relativos ao campo da Educação Profissional e Tecnológica, aos quais registramos nossos efusivos agradecimentos, possa servir à continuidade dos calorosos debates, valiosos intercâmbios e estímulos à renovação de idéias e projetos, que o XV ENDIPE propiciou a todos que dele participaram.

Os sete capítulos, aqui reunidos, se organizam em torno dos três eixos definidos pela organização do evento para os simpósios do subtema Educação Profissional e Tecnológica, a saber: a) os desafios no campo da Educação Profissional e Tecnológica; b) as convergências e tensões nas políticas de Educação Profissional e Tecnológica; e c) a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

O livro inicia-se pelo texto *A regulação da educação profissional brasileira em tempos de crise do capital*, de Ramon de Oliveira. Sob perspectiva crítica, o autor discute os argumentos que se referenciam nas transformações no processo de produção de mercadorias (ascensão da produção flexível, globalização econômica, demandas por aumento da competitividade econômica) para justificar os critérios de regulação de processos de qualificação. O autor questiona a lógica neoliberal e individualizante da empregabilidade e da teoria do capital humano e argumenta que “as práticas de formação profissional, no momento presente, funcionam como espaços de conformação de trabalhadores à lógica do capital”. Na sua perspectiva de análise, estaria em curso, com as atuais políticas de educação profissional, o reforço do processo de precarização do trabalho, da dualidade histórica nos processos de formação escolar e do processo de acumulação e de hegemonia política e cultural do capital.

No segundo capítulo – *A abordagem por competência como paradigma e política de currículo* –, Antônia Vitória Soares Aranha parte do pressuposto de que o campo da educação profissional vem se abrindo a novas perspectivas pedagógicas como a proposta do currículo integrado no ensino médio. Afirma, entretanto, que ainda permanece como necessária e atual a contraposição do que seria um currículo crítico ao currículo por competências. Isto porque não foram superados problemas e polêmicas pelos quais esta última concepção é responsável, tais como: a visão instrumental e adaptativa do conhecimento, a manipulação de subjetividades, o viés individualizante e tecnicista, a racionalização da aprendizagem. A autora conclui que “há uma apropriação, pelo modelo de competências, de referenciais pedagógicos tanto *conservadores* - como o tecnicismo educacional - quanto *inovadores* - como o construtivismo piagetiano”.

As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP constituem o objeto de análise em torno do qual Celso João Ferretti constrói o terceiro capítulo deste livro. O objetivo deste texto é o de discutir o processo de implantação das reformas do ensino médio e do ensino técnico

na antiga Escola Técnica Federal de São Paulo. O autor focaliza as tensões internas que aí se produziram em função dessas reformas, concomitantes à transformação desta escola em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (1998). A estas se somaram outras tensões decorrentes da verticalização, que se iniciou a partir desse momento e da recente transformação deste CEFET-SP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta discussão é feita a partir de contextualizações, com destaque para o investimento que o governo federal tem realizado na constituição e no fortalecimento do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Considerando os Institutos Federais de Educação como a expressão mais avançada dessas transformações, o autor questiona, a partir de pesquisa empírica, se essas instituições têm condição de responder às expectativas do MEC de desenvolver a educação politécnica por meio do ensino técnico integrado ao ensino médio.

No quarto capítulo – *Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: convergências e tensões* –, Lucília Machado busca respostas a indagações sobre alinhamentos e oposições em torno de práticas e políticas de educação profissional e tecnológica, que possam ter se manifestado nas conferências, debates e atividades autogestionadas do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), realizado em Brasília, em novembro de 2009. A temática geral do fórum versou sobre *Educação, desenvolvimento e inclusão* e se desdobrou em três eixos: a) educação, trabalho e desenvolvimento sustentável; b) educação, culturas e integração; e c) educação, ética, inclusão e diversidade. A construção da convergência tem dado sentido e razão de existir aos Fóruns Mundiais de Educação (FME), na medida em que esses espaços, autodefinidos como abertos à pluralidade de idéias, se propõem a construir consensos em torno de uma plataforma mundial de educação. Mas como a noção de pluralismo já traz implícita a hipótese da existência da diferença e até de divergências, pode-se conjecturar sobre a possibilidade de existirem estados de tensão nos espaços autonomamente organizados dos FME. Os elementos materiais que foram utilizados na análise dessas questões em torno de convergências e tensões

e que permitiram a construção deste capítulo foram fornecidos pelo documento *Relatório das Conferências e Debates*, que congregou os textos redigidos pelos relatores membros da Comissão Temática do FMEPT.

No quinto capítulo – *Formação de professores para a educação profissional* –, Maria Rita Neto Sales Oliveira aborda as características da Formação de Professores para a Educação Profissional, incluindo as relações desse campo emergente com o campo consolidado da Formação de Professores em geral. A autora parte da discussão sobre o caráter polissêmico das expressões *educação profissional* e *educação tecnológica*, denuncia a falta de diálogo entre os dois campos mencionados, focalizando as diferenças e semelhanças entre eles, e aborda algumas categorias, de ordem histórico-ideológica e político-epistemológica, que caracterizam a formação de professores para o ensino técnico. Nesse contexto, Maria Rita aponta, também, as dificuldades operacionais na formação de professores para as disciplinas específicas do ensino técnico. O texto termina com a apresentação de dados de pesquisa empírica realizada com professores do ensino técnico sobre suas concepções referentes à formação e à docência na área. A autora chama a atenção para o fato de que essas concepções são orgânicas a características discutidas no decorrer do texto.

Ronaldo Marcos de Lima Araujo também se debruça sobre o tema tratado no capítulo anterior e analisa, no sexto capítulo deste livro a *Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora*. São seus objetivos: discutir a existência de uma possível didática da educação profissional, problematizar diferentes formas dicotômicas de se pensar a articulação entre teoria e prática nas estratégias formativas do docente da educação profissional e defender a tese de que a ação docente integradora pressupõe mais que ações de qualificação ou de revisão curricular, mas o estabelecimento material de uma nova cultura escolar e a promoção de uma atitude docente integradora. Sustenta, assim, que as estratégias formativas dos docentes de educação

profissional devem considerar a unidade indissolúvel entre a teoria e a prática docente. Este capítulo foi construído a partir da experiência do autor com a formação de professores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), na cidade de Belém-PA, fazendo a interlocução com bibliografias do campo da didática e da educação profissional a partir das referências do materialismo histórico.

O livro se encerra com o capítulo *Formação de professores para a educação profissional e tecnológica* de Acacia Zeneida Kuenzer, O objeto de análise focalizado é a formação de professores que atendem à classe dos que vivem do trabalho. A autora desenvolve a discussão do tema tendo como ponto de partida o par categorial exclusão/inclusão, no modo de produção capitalista, e seus impactos na formação de professores para a educação profissional. Nesse contexto, Acacia discute dimensões dessa formação, à luz da complexidade do mundo do trabalho contemporâneo, enfatizando a necessidade de uma nova pedagogia e de um professor de novo tipo. O texto tem um caráter heurístico sendo permeado por questões que a autora vai debatendo na definição de uma proposta de formação, em diálogo com outras veiculadas em âmbito nacional. A proposta delineada implica, entre outros aspectos, a defesa de uma formação rigorosa dos professores da educação profissional, na modalidade de uma licenciatura. Esta envolveria a base comum das licenciaturas da educação básica aliada a conhecimentos e experiência laboral, na área específica de trabalho a ser lecionada, por parte do professor.

Esperamos que esta publicação, constituída por seis textos de diferentes autores, cumpra a função de registro histórico do XV ENDIPE, no qual foram debatidas questões de grande atualidade e relevância para o avanço educacional no país, incluindo o da educação profissional e tecnológica. Desejamos, além disso, que este livro contribua para a efetivação da socialização da produção científica, tão necessária ao fortalecimento de grupos de pesquisas e

à compreensão sobre a produção teórico-prática na variabilidade dos espaços educativos.

Lucília Regina de Souza Machado

Maria Rita Neto Sales Oliveira

*Presidentes da Comissão Científica do Subtema Educação
Profissional e Tecnológica*

A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL

Ramon de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco

As transformações no âmbito do processo de produção de mercadorias– com a ascensão da produção flexível, a globalização econômica, a necessidade de aumento da competitividade econômica–, tornaram-se balizamentos para as modificações implementadas no processo de qualificação profissional.

As justificativas da necessidade de modificação da forma de implementação das ações de qualificação profissional, antes de tudo, apregoam ter caducado as formas tradicionais de formação profissional, uma vez que, as mesmas não conseguiram acompanhar as transformações acima apontadas. Afirma-se que os sistemas tradicionais de formação profissional mostraram sua pertinência para os momentos nos quais os trabalhadores requisitados pelo mercado de trabalho adequavam-se perfeitamente à lógica taylorista-fordista, mas que não respondem a contento para um momento no qual os trabalhadores devem apresentar competências e habilidades que os tornem cada vez mais autônomos e capazes de responder com rapidez e eficiência aos imprevistos e desafios ocorridos no mercado de trabalho.

Também nesse contexto, diante de número cada vez menor de postos de trabalho criados, efetiva-se o discurso hegemônico de defesa da empregabilidade dos trabalhadores.

De uma forma geral os novos marcos regulatórios da educação profissional estruturam-se em duas dimensões distintas: por um lado almejam, através da educação profissional, modificar a participação da economia brasileira na divisão internacional do trabalho. Elegeram a educação profissional, assim como a educação básica, como ingredientes decisivos para que a economia responda de forma mais

eficiente e competente aos desafios de uma competição internacional cada vez mais seletiva. Essa primeira dimensão está em consonância com o pensamento cepalino e do Banco Mundial (OLIVEIRA, 2006), como também do empresariado brasileiro (OLIVEIRA, 2005), expressando uma interpretação limitada e pouco crítica do que representa a competição ao nível global e o papel estabelecido para as economias pobres ou em vias de desenvolvimento na divisão internacional e social do trabalho.

Uma segunda dimensão a ser levada em consideração na estruturação da regulação da educação profissional, diz respeito ao reforço da lógica meritocrática e da individualização do sucesso/fracasso econômico. Esse aspecto tem uma íntima vinculação com a lógica neoliberal que se fortaleceu no interior dos países em vias de desenvolvimento. Similarmente à lógica pensada para a competição intra-capitalista, bem como na disputa econômica que se estabelece entre as nações, afirma-se que nas relações entre as pessoas, o sucesso na competição econômica, relaciona-se diretamente com o que cada um colocou em prática para alcançar seus objetivos.

A lógica individualizante define que a condição de pobreza não tem relação direta com o modelo econômico e as políticas de desenvolvimento adotadas em cada uma das nações. Segundo a perspectiva neoliberal, os indivíduos são expressões dos movimentos e práticas que colocaram em ação com intuito de alcançar seus objetivos.

Na perspectiva dos defensores da lógica da empregabilidade e da teoria do capital humano, o fracasso ou o sucesso, relacionam-se diretamente com o arsenal de competências que cada um dos indivíduos acumulou e disponibilizou no mercado de trabalho. Nesse sentido, há uma questão, segundo os apologetas da competitividade e do empreendedorismo, que não pode ser esquecida: não é apenas um acúmulo de conhecimentos ou de certificações que garante o sucesso individual, embora esse acúmulo não seja desconsiderado. É necessário também que esse conjunto de conhecimentos e/ou certificados sejam utilizados corretamente.

Mais uma vez cobra-se dos indivíduos que eles tenham práticas e ações semelhantes àqueles que, reconhecidamente, atuam como agentes econômicos. A prática empreendedora é a melhor expressão ideológica/formativa que o capital desenvolve como tentativa de, em definitivo, individualizar/responsabilizar o trabalhador pelo seu sucesso ou fracasso.

Ao buscar que cada indivíduo seja um empresário de seus conhecimentos, estabelece-se que não é apenas a escolarização, o conhecimento adquirido, a formação profissional que determina a sua posição no mercado de trabalho. Estes são imprescindíveis, mas precisam ser empreendidos da melhor forma possível. Assim procedendo, o indivíduo poderá obter o retorno econômico capaz de lhe proporcionar a aquisição dos bens por ele almejados.

O que não se reconhece nessa lógica é que os trabalhadores em sua grande maioria encontram na venda de sua força de trabalho a única possibilidade de sobrevivência e da própria reprodução da força de trabalho.

A relação estabelecida entre capital e trabalho é uma relação estruturada no plano da desigualdade. Se for bem verdade que capital e trabalho modificam-se para manterem-se vivos, o que leva também modificações na relação entre capital e trabalho, essas mudanças estruturam-se a partir da desigualdade e da lógica de acumulação capitalista em sua versão flexível ou pós-fordista.

Não há dúvida de que as transformações históricas (tecnológicas, econômicas e sociológicas) têm como epicentro o trabalho produtor de mercadorias e é, justamente, por isso que as relações de trabalho assalariado estão sofrendo profundas mutações, tanto do lado da força de trabalho como do lado do capital. Do lado do trabalho, precarizam-se as formas de contratação da força de trabalho, intensifica-se a sua utilização (exploração), individualizam-se e degradam-se as formas de remuneração e privatizam-se, cada dia

mais, as condições de reprodução da força de trabalho. Do lado do capital, mudam-se as estruturas tecnológicas e organizacionais da produção capitalista sob o comando de grandes grupos financeiros globalizados que, para garantirem elevados lucros financeiros, dispõem de uma série de instrumentos técnico-organizacionais e políticos que, operando em escala planetária, garantem a redução dos “custos do trabalho” e o subsequente aumento do valor excedente (mais-valia) (CASTRO, 2004, p. 86).

Um dos grandes desafios dos trabalhadores é manterem-se íntegros física e psicologicamente diante da constante ameaça de desemprego ou de realização do trabalho em condições precarizadas. Como destaca Frigotto (2001) tendo como referência Robert Castel e Boaventura de Souza Santos, vivencia-se um processo de desestabilização dos trabalhadores estáveis, a instalação da precariedade do emprego e aumento crescente de trabalhadores sobrantes. O que leva, entre outras coisas, a um fascismo de insegurança, caracterizado pela busca por parte dos trabalhadores de coisas que lhes dêem um mínimo de segurança para poderem suportar os riscos de um processo de social e econômico cada vez mais excludente e predatório.

Segundo Frigotto (2001), a incerteza do futuro e a insegurança do presente, leva os trabalhadores, jovens ou adultos, a buscarem nas práticas de formação profissional a possibilidade de desenvolverem a sua empregabilidade. Esse argumento reforçar a nossa convicção de que as práticas de formação profissional, no momento presente, funcionam como espaços de conformação de trabalhadores à lógica do capital, não só pelo seu caráter adaptativo à lógica capitalista, mas também pela mesma educação profissional estruturar-se a partir do entendimento de que não há mecanismos de enfrentamento a esta lógica, a não ser através de estratégias individuais: seja pelo ingresso no cursinho profissionalizante, pagamento de plano de saúde ou ingresso na previdência privada. Trata-se de estabelecer a estratégia

individual que cada vez menos dependa da presença do Estado como provedor de algum direito social.

Esta avaliação do Professor Frigotto, ainda que realizada em 2001, é pertinente aos dias atuais, uma vez que, embora tenhamos modificado o governo central, a lógica estruturante da educação profissional continua sendo a mesma. Para o Professor Gaudêncio:

No projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controles da sociedade - flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão. [...] a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero "empregável" disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p. 80, grifo do autor) Pode-se dizer que a regulação da educação profissional serve como um construto ideológico utilizado pelo capital objetivando blindar o Estado às críticas potencialmente feitas em virtude do aumento da pobreza e da crise do emprego. Serve também como um espaço de criação de uma referência para compreensão do real, no qual o coletivo se esfuma. Tal empreitada vincula-se com o objetivo de tornar o indivíduo, em detrimento de presença estatal, o único responsável por sua condição social.

A educação profissional, nos últimos anos, foi assumida enquanto política estatal não apenas como mecanismo fundamental de contenção da pobreza, tal qual propugnado pelo Banco Mundial e seus congêneres, mas também como instrumento de conformação da classe trabalhadora. Ela tem objetivado assegurar um modelo de

trabalhador coerente com a atual forma de produção de mercadorias.

Harvey, fazendo referência à escola de regulamentação já nos alertava ao fato de que, no processo de reprodução do modo de produção capitalista, “o problema é fazer [...] o comportamento de todos os tipos de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes políticos-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando” (HARVEY, 1996, p. 118). Ou como diz Lipietz, citado pelo próprio Harvey, tem que haver “uma materialização do regime de acumulação, etc. que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução”(LPIETZ apud HARVEY, 1996, p. 118).

István Mészáros, em seu texto “A educação para além do capital”, também nos ajuda a pensar o papel conformador que a escola tem assumido no processo de reprodução do capital. Mészáros, que não aceita que tenhamos em relação à educação uma ação tímida de enfrentamento, assume uma posição de ser preciso ir à raiz da questão da problemática educacional, para se entender por que a escola não tem cumprido o papel de contribuir no processo de desenvolvimento amplo do ser humano. Nesse sentido, o autor, reporta-se a Marx e destaca o fato de que se quisermos tornar inteligíveis e também superáveis, as contradições do sistema capitalista, temos que nos reportar ao processo de alienação do trabalho. Nesse sentido, a única forma de confrontar-se e constituir uma nova ordem social é implementar um novo metabolismo reprodutivo social, no qual os trabalhadores atuem como produtores livremente associados.

A partir desse enfrentamento à lógica estruturante do capital Mészáros nos alerta para o quanto essa lógica é incorrigível e como o capital termina, no plano educacional, por admitir apenas as reformas que não afetem o estruturante do processo educativo: a reprodução das relações capitalistas de produção. Para esse autor, se permite a correção de detalhes que possam aparecer como defeituosos, mas

não se permite as mudanças estruturais. No nosso caso específico da educação profissional, podemos apontar para o fato de sua atual institucionalidade existente objetivar assegurar no plano formativo a adaptação dos trabalhadores ao novo momento do capital. Modificou-se a regulação da educação profissional, mas não seu objetivo de assegurar a formação de trabalhadores dóceis e comprometidos com a reprodução do sistema. O que foi anteriormente destacado por Harvey, nas palavras de Mézáros, pode ser assim sintetizado:

A razão para o fracasso de todos dos esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas como o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem Irreformáveis. [...] o capital é irreformável por que, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo ou perde a sua viabilidade como regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Conseqüentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema (MÉSZÁROS, 2007, p. 197-198, grifos do autor).

No entanto para o momento atual do capitalismo, o trabalhador deve ser visto não só como aquele que deverá inserir-se no mercado de trabalho, particularmente o mercado formal. Objetiva-se que as

práticas de formação profissional cheguem até aquele que estará inserido no mercado de trabalho ainda que seja na forma mais precária de inserção. Nesse caso, é evidente, que não é apenas o sistema de formação profissional que se adequa ao objetivo do capital, a educação básica e o ensino superior também tem uma contribuição efetiva.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2007, p. 2002)

Entretanto, a educação profissional por ainda ser aquela cuja clientela específica é composta pelos setores mais afrontados pelo processo de dilapidação que o capital desenvolve, é eleita como a principal responsável por garantir um tipo de conformação do trabalhador que seja adequado, tanto no plano técnico-prático, quanto na dimensão psicológica/comportamental, a inserir-se no novo e precário mundo do trabalho (Alves, 2000) sem fazer frente ao processo de recomposição da hegemonia do capital.

Vale a pena lembrar a afirmação de Ramón Peña Castro quando ele destaca o fato de que no atual estágio do capitalismo e em seu movimento de acumulação a esteira de possibilidades de extração de mais-valia assume complexidade cada vez maior. No movimento de acumulação do capital, no qual tudo pode tornar-se mercadoria, não há limites, nem ética no movimento de acumulação. O fundamental é que tudo possa confluir em uma única direção: o processo de acumulação. Logo, o trabalho precarizado não é uma

anormalidade no momento atual do capitalismo, mas tão pertinente e necessário quanto os trabalhos estáveis e de alto teor intelectual.

Pode-se, assim, concluir que as alterações ocorridas nos dois pólos da relação de produção capitalista (capital e trabalho) não modificam a centralidade do trabalho assalariado; ao contrário, essa relação fundante da sociedade capitalista tornou-se ainda mais profunda e abrangente pela incorporação à órbita do capital de uma diversidade de formas de trabalho produtor de mercadorias. Referimo-nos às formas de trabalho temporário, trabalho a tempo parcial, prestação individual de serviços terceirizados ou subcontratados [...]

O fato de que muitas das novas formas de trabalho percam a tradicional conotação de trabalho assalariado, não impede a sua funcionalidade na produção de valor excedente, susceptível de ser apropriado pelo capital no processo de circulação. Pode-se afirmar que a reativação de formas arcaicas (desde o trabalho semi-escravo até as mais variadas formas de servidão doméstica) convivem e complementam as novas formas de trabalho que, a um só tempo, potencializam e invisibilizam a natureza exploradora e alienante do trabalho capitalista, produtor de valor de troca incrementado (CASTRO, 2004, p. 88).

É exatamente analisando a importância do trabalho precarizado no atual momento da produção capitalista e o analisando, em especial, nas nações mais pobres ou em vias de desenvolvimento, que veremos o quanto as novas formas de materialização da educação profissional objetivam atingir mais precisamente, aqueles que, por vários motivos, terminarão se inserido no mercado de trabalho em uma das diversas formas precarizadas impostas pela lógica de acumulação capitalista.

De acordo com Kuenzer (2007), a despeito de se propagar

que com a produção flexível aponta-se para o fim do caráter rígido da produção taylorista-fordista, bem como para a superação da dualidade presente na forma tradicional de produção de mercadorias, não se pode desconhecer que há necessidade da imposição de novas práticas de disciplinamento dos trabalhadores, uma vez que eles estarão submetidos a formas de exploração que o capital impôs com a produção de base flexível.

Especificamente a autora chama atenção para o fato que o central desse novo disciplinamento reside na busca do capital de os trabalhadores não só terem a sua subjetividade desenvolvida na perspectiva de atendimento aos interesses do capital, mas “também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização”, o que permite ao capital configurar um “consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1159).

Kuenzer é enfática ao afirmar que não se pode objetivar o fim da dicotomia entre teoria e prática, apenas pela mudança da forma de gerenciamento do processo de trabalho, como se estivesse no campo super-estrutural, aquilo que é o determinante da dualidade histórica em nosso sistema de ensino e da formação dos trabalhadores.

O primeiro ponto a considerar neste debate é que a separação entre teoria e prática tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho. Desse modo, não são as formas de organização e gestão do trabalho, que respondem a diferentes regimes de acumulação, as responsáveis pela dualidade estrutural, senão a própria natureza do capitalismo. Assim, não é o taylorismo/fordismo que cria a divisão técnica do trabalho, tão pouco o toyotismo será capaz de superá-la; estas propostas apenas respondem, no plano teórico/prático, às necessidades da produção em diferentes momentos históricos do desenvolvimento das forças produtivas; também não superam as formas

anteriores de organização e gestão, mas, sendo hegemônicas por períodos estáveis de acumulação, incorporam as formas anteriores, e de modo peculiar (KUENZER, 2007, p. 1159-1160).

O discurso corrente sobre a produção flexível destaca a necessidade de um novo perfil de trabalhador, principalmente no concernente a ele ter um maior nível de escolarização. Afirma-se que a dinamicidade da produção toyotista afirma requer trabalhadores mais flexíveis, o que só pode ser atendido com a superação das práticas rígidas de formação de trabalhadores.

Segundo os propagadores do discurso que justifica a demanda por um novo perfil de trabalhador, impõe-se cada vez mais a necessidade de uma base de conhecimento que permita ao trabalhador passar por processos contínuos de requalificação em virtude não só da demanda do local de trabalho ao qual o mesmo está vinculado, mas da própria instabilidade funcional a que estão submetidos determinar a necessidade desses trabalhadores desenvolverem as competências básicas que permitam a eles mostrarem-se empregáveis. Kuenzer (2007) de forma muito satisfatória consegue sintetizar as bases desse discurso:

Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais. Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade,

pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral resultará na articulação entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo (KUENZER, 2007, p. 1159).

A síntese feita por Kuenzer não deixa menor dúvida que para existir coerência entre o discurso em torno das novas competências demandadas aos trabalhadores e a qualidade da educação básica, há que se modificar radicalmente o cenário das políticas educacionais, particularmente aquelas voltadas ao ensino médio. Não é necessário afirmar que, no caso das políticas públicas de qualificação profissional, quanto mais valorizarem a articulação entre a formação geral e a preparação específica, mais estarão em sintonia com as novas necessidades do mercado de trabalho.

É preciso estar atento ao fato de que mesmo estando constando no discurso do capital a importância do acesso à educação básica e a necessidade da educação profissional valorizar mais a formação geral, os postos de trabalhos disponíveis não demandam níveis de semelhantes de qualificação do trabalhador para sua ocupação. Conseqüentemente esse discurso contradiz as formas diferenciadas de contratação e de utilização da mão de obra empregada.

Nesse sentido, ainda que o pensamento divergente ao capital edifique movimentos e propostas na perspectiva de objetivar um

processo de formação humana que supere o estabelecido pelo capital, os limites à concretização dessas propostas residem na própria materialidade das relações capitalistas de produção. Afinal de contas:

[...] a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que tenha impacto nas políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho (KUENZER, 2007, p. 1162).

Essa chamada a atenção da professora Acácia Kuenzer é fundamental para que não acreditemos que os limites à constituição da escola que interessa aos trabalhadores estaria no âmbito do processo de gestão escolar, da formação dos professores ou da estrutura curricular. É preciso que se tenha a clareza que esses próprios elementos são expressões do movimento histórico que o capital estrutura objetivando fazer da escola um espaço coerente com seus interesses e seus movimentos de reestruturação. Nesse sentido, a escola capitalista, seja no momento de hegemonia do taylorismo-fordismo, seja aquele marcadamente caracterizado pela produção de base flexível, volta-se, não exclusivamente, mas primordialmente para fazer dos educandos pessoas coerentes e funcionais ao movimento de reprodução do capital no seu atual estágio de reprodução.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da acumulação 'primitiva', em sintonia,

com as circunstâncias históricas alteradas (...) É por isso que hoje o sentido a mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento de controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2007, p. 201).

Externalizada nossa posição em relação à impertinência de se pensar uma escola que supere a dicotomia entre teoria e prática, é pertinente avançar nesse debate afirmando que a produção de caráter flexível, ao contrário do discurso corrente, não encontra limites ao seu desenvolvimento em um país que apresenta uma educação básica de baixa qualidade.

Entendemos que a má qualidade da educação básica no Brasil e o perfil das políticas públicas voltadas para a juventude, em execução pelo atual governo, compõem um quadro sócio-formativo, funcional ao processo de reprodução do capital, particularmente no que concerne à formação de uma mão de obra capaz de adequar-se subjetiva e funcionalmente aos postos de trabalho precarizados, criados em meios aos bolsões de pobreza. Pobreza esta ampliada em virtude do processo de desemprego estrutural que se vivencia no atual estágio de reprodução do capital. Não podendo esquecer também que essa pobreza articula-se à peculiaridade de uma economia que se insere subordinadamente na divisão internacional do trabalho.

Creio ser pertinente trazer ao debate a questão relacionada a qual tipo de trabalhador de fato é demandado pelo processo de produção flexível. Para especificar mais a questão que estamos perseguindo que diz respeito à funcionalidade para produção flexível, da relação entre a qualidade da educação básica brasileira, as políticas públicas de qualificação profissional e as formas precarizadas de utilização da mão de obra disponível, destaquemos a observação feita

pela Professora Kuenzer sobre como na chamada produção flexível convivem formas distintas de emprego de mão de obra. Ou seja, o quanto o mito da qualificação generalizada esconde a forma precarizada de utilização da mão de obra. Uma vez que, se é reconhecida a presença de trabalhadores com maior nível de qualificação, estabilidade no emprego, maiores salários e um conjunto maior de direitos trabalhistas, é preciso lembrar que :

Para além deste núcleo central, temos os grupos periféricos, compostos por trabalhadores cujas competências são facilmente encontradas no mercado e por toda a sorte de trabalhadores temporários e subcontratados, que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade, uma vez que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas ao sabor das necessidades do mercado. Neste caso, a flexibilidade resulta da permanente movimentação de uma força de trabalho desqualificada, ocupada em tipos diversificados de trabalho precarizado, consumida predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária (KUENZER, 2007, p. 1165).

É importante também destacar que a presença do trabalho precarizado não se configura com uma anomalia na cadeia produtiva. A co-existência de trabalhadores com níveis profundamente diferenciados de formação científica e tecnológica não só é funcional ao processo de reprodução do capital, como em muitas situações o trabalhador desqualificado poderá se mostrar muito mais pertinente ao processo de extração de mais-valia.

Conseqüentemente, os arranjos flexíveis, em substituição à polarização de competências, não podem ser compreendidos como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológica avançada, e por isso se incluem, e a grande massa de

trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados, ou é excluída. São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil (KUENZER, 2007, p. 1167).

Como destaca Kuenzer (2007), o que determina a inserção de um trabalhador na cadeia produtiva não é o seu nível de qualificação, mas sim a demanda do próprio processo produtivo, o que nos leva a afirmar que o discurso em torno da necessidade de aumento de qualificação dos trabalhadores soa como uma construção basicamente ideológica de tentar ocultar o fato de que o capital tem o interesse histórico de aumentar sua autonomia em relação ao emprego da força de trabalho humana ou então aumentar seu grau de precarização. Nesse sentido, o desemprego não é uma anormalidade, mas a expressão da luta histórica entre capital e trabalho.

Essa observação feita por Kuenzer deve ser articulada ao fato de que a diferença de perfil de trabalhadores favorece ao processo de manutenção da dualidade que existe no processo educativo. Evidentemente todos os trabalhadores necessitam passar por um processo de disciplinamento de forma que tenham sua subjetividade voltada aos interesses do capital. No entanto, isto não quer dizer que o processo formativo ocorra de forma análoga, com os mesmos objetivos e que todos tenham acesso aos mesmos conteúdos. Mantém-se um processo dicotômico, o qual reserva para aqueles que vão ocupar os postos centrais no processo de trabalho, uma formação de caráter mais geral, tipicamente propedêutica, enquanto para a uma grande massa de atuais e futuros trabalhadores, resta-lhes apenas apropriar-se de uma formação precarizada que os habilite a desenvolver atividades

que exigem o mínimo de ação intelectual (KUENZER, 2007)

Na prática para esse segundo grupo de trabalhadores disporá, no máximo, de uma formação básica precarizada e incapaz de possibilitar-lhes a ocupação de postos de trabalho de maior status no interior da empresa. Tal precarização da educação básica ofertada aos setores mais pobres da população, muitas vezes inconclusa, articulando-se ao processo de desemprego que essa parte da população vivencia no seu dia a dia, impõe a necessidade de uma parcela considerável da população buscar nos programas públicos de qualificação profissional ou de elevação de escolaridade a solução para uma questão que não se constitui em virtude de sua baixa escolarização. Mas ao contrário, baixa escolarização ou a chamada desqualificação profissional são expressões e funcionais de um sistema que produz e nutre-se da desigualdade social. Nesse sentido, somos totalmente de acordo com o que Kuenzer (2007) denomina de exclusão includente, pois o que temos observado é que o sistema educacional continua excluindo os estudantes pobres da escola pública e posteriormente os reintegra em alguns dos programas governamentais, disponibilizando aos mesmos uma formação— seja aquela de cunho geral ou profissional— que no máximo vai lhes propiciar uma inserção no mercado de trabalho em postos precarizados e que proporcionaram para estes trabalhadores uma forma exclusiva de vivência social, posto que os direitos trabalhistas, os direitos sociais, bem como o acesso bens materiais e não materiais será impedida a esse grupo social.

Por tudo isso afirmamos o quanto a regulação da educação profissional e as políticas atuais voltadas para os setores juvenis da sociedade terminam por reforçar o processo de precarização do trabalho, bem como afirmamos o quanto é funcional para o capital uma escola pública que persiste em distribuir desigualmente o conhecimento historicamente produzido. Mantendo uma dualidade histórica nos processos de formação escolar que não foi superada em virtude de novas práticas de gerenciamento que o capital encontrou para reafirmar seu processo de acumulação e de hegemonia política e cultural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

CASTRO, Ramón Peña. Escola e Mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun., 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 01, p. 71-87, jan./jun., 2001.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1153-1178, out., 2007.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo presente*. São Paulo: Boitempo, 2007. Cap. 8. 396p.

OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir?* São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIA COMO PARADÍGMA E POLÍTICA DE CURRÍCULO¹

Antônia Vitória Soares Aranha²

Universidade Federal de Minas Gerais

Tempos de escola 'sob suspeita', em que a questão da produção dos saberes escolares nos remete diretamente às problemáticas da verdade, da racionalidade e da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos de serem ensinados e aprendidos. Tempos em que se evidenciam os mecanismos de poder, socialmente construídos, que entram em jogo na estratificação e distribuição desses conteúdos curricularizados, tanto no que dizem respeito à regulação do acesso ao conhecimento historicamente acumulado como das formas possíveis de ser relacionar com o mesmo. (GABRIEL, 2008, p. 214)

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Concebemos o currículo como as atividades e relações que se efetivam na sala de aula e no espaço escolar, em geral, onde não se destacam apenas os conteúdos, mas as relações pedagógicas que se criam em seu desenvolvimento. O currículo, portanto, tem seu significado ampliado pois deixa de ser apenas um plano

¹ Este texto é fruto da tese de Doutorado da autora, sobre o Modelo das Competências, defendida em 2000.. Muitos textos são da década passada. A autora fez uma releitura e atualizou o texto com algumas novas abordagens, mas alerta para a atualidade desses autores e textos já que foi na década passada que ocorreu um grande debate sobre as competências no mundo do trabalho e na educação, particularmente com a iniciativa do MEC de introduzir as competências como referência pedagógica e como modelo pedagógico na educação em geral, especialmente na profissional.

² Doutora em Educação, Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG

ordenado, seqüenciado, onde se explicitam intenções, objetivos, tópicos, habilidades a serem adquiridas pelos alunos e passa a ser prática real que define a experiência de aprendizagem dos mesmos.(UFMG, 2000, s.p)

Essa concepção de currículo, como diz o texto, amplia o seu alcance. Insere-se dentro de uma abordagem crítica de currículo, no sentido de desnaturalizar certos procedimentos e certas concepções e de instigar a participação criadora, crítica dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Para ela não são apenas os conteúdos que serão enfocados, mas toda a prática pedagógica. Porém, ela não secundariza os conteúdos a serem trabalhados, apenas torna-os mais difusos, mais inseridos no conjunto de atividades desenvolvidas. E busca relaciona-los aos diferentes saberes, atitudes e habilidades a serem trabalhados. Essa concepção torna mais complexo o ato de ensinar, as atividades a serem programadas.

Além disso, os conteúdos escolares recebem um tratamento mais flexível, menos estático, podendo incorporar múltiplas dimensões, entre elas o próprio conhecimento do aluno. O trabalho pedagógico poderá romper as fronteiras da disciplinaridade, incorporando outras formas de organização como a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, o trabalho com projetos, entre outros.

Essa maneira de encarar o currículo é a mais coerente com uma concepção de educação que contribua com a formação de sujeitos críticos, inseridos em práticas sociais transformadoras. Ela permite o envolvimento constante, contínuo de todos os sujeitos da aprendizagem, ela incorpora diversas atividades e faz com que se busque analisar também as práticas e as relações que são desenvolvidas no processo pedagógico pois essas práticas, essas relações educam ou deseducam mais do que muitos conteúdos trabalhados.

Coerente, também, com essa concepção, entende-se o currículo enquanto um campo de luta, onde diferentes interesses disputam o que deve ser ensinado, como e para quê. Os conteúdos

não são, portanto, escolha neutras, naturais, mas tem um significado político. Um exemplo é a disciplina História e Cultura da África que só muito recentemente foi incorporada aos currículos da Educação Básica, ainda muito eurocêntricos. Porque só agora se reconhece a importância de estudar esse Continente quando existe um percentual significativo de negros no Brasil?

Se, como já foi dito, os saberes dos alunos deverão ser valorizados, entre eles merece destaque os saberes advindos do trabalho. O trabalho é um dos lócus mais importantes de produção de conhecimento e assim os saberes advindos do trabalho devem ser incorporados na dinâmica pedagógica, sem idealizações, mas o problematizando. Em outras palavras, devemos conceber o aluno como sujeito do saber.

Mas, como a Escola deverá trabalhar esse conhecimento, os saberes advindos da experiência como afirma FREIRE?

Com certeza, como TODO conhecimento, deve ser problematizado, contextualizado. Não se trata de, como afirma Freire, substituir o conhecimento sistematizado, erudito pelo popular, mas de estabelecer um diálogo entre esses conhecimentos.

*Não há como não repetir que ensinar não é a pura transmissão mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como repetir que, partir do saber que os educando tenham não significa ficar girando em torno desse saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não **ficar, permanecer**. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. **Partir** do 'saber da experiência feita' para supera-lo não é ficar nele. (1992, p. 70-71).*

Portanto, trata-se mais de uma atitude dialógica, onde o

confronto, as idéias os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional são levados em conta. Até mesmo para, muitas vezes, construir novos conhecimentos, superar conhecimentos estabelecidos.

Estas questões introdutórias são importantes, antes do tratamento da temática propriamente dita. No campo da Educação Profissional novas realidades estão postas tais como a implantação do Currículo Integrado na Rede Tecnológica Federal, sem contudo, terem sido superadas completamente antigas polêmicas e problemas tais como o currículo por competências. Aliás, realidade ainda em muitas instituições de Educação Profissional tais como o Sistema S (SENAI e SESI, especialmente).

MODELO DAS COMPETÊNCIAS ENQUANTO REFERENCIAL PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A reestruturação produtiva do capital trouxe no seu bojo novos mecanismos de inserção e de aferição das capacidades e conhecimentos dos trabalhadores no processo produtivo. Um deles é a noção de *competência*, que já extrapolou o mundo do trabalho e atingiu a formação profissional e, em alguns casos, a educação em geral, como na França.

Qual o significado desse termo? Quando e por que ele emerge? Quais seus impactos trabalhistas e educacionais?

Utilizado em contraposição ao termo *qualificação*, a *competência* transformou-se em um novo referencial de aferição para a formação profissional. Se a qualificação já é um termo complexo e que vinha sendo trabalhado por diversos autores da área da educação e da sociologia do trabalho, na tentativa de dar-lhe um significado histórico-social mais amplo, essa opção pelo termo *competência* dificulta o alargamento da compreensão da formação do trabalhador. Vejamos por que.

A qualificação, por si só, nunca teve um entendimento único e consensual. Em diversos momentos e para alguns atores e autores,

adquire uma conotação *essencialista, reducionista*. Neste sentido passa a ser entendida como um conjunto de atributos individuais, requeridos por determinada atividade ou posto de trabalho, uma listagem do que o trabalhador deve conhecer, deve saber fazer, de como deve se porta para exercer determinado cargo ou função. Relação essa que se alteraria dependendo da tecnologia a ser utilizada, do processo de trabalho e da gestão implementada. (FERRETTI, 1999).

Por outro lado,, diversos autores (CASTRO, 1991, FERRETTI 1997, MACHADO 1994 e 1996, VILLAVICENCIO 1992 entre outros) chamam a atenção para o caráter restrito dessa concepção de qualificação e relativizam a relação entre qualificação e a ocupação de determinado posto de trabalho, cargo ou atividade. Fogem, também, de uma compreensão linear entre a qualificação e as contrapartidas salariais. Alertam que diversos fatores, tais como a classe social, o sexo, a raça, a idade do trabalhador, o prestígio social da ocupação o jogo de interesses políticos e a correlação de forças de uma determinada categoria, entre outros, interferem nesse processo. E afirmam uma compreensão da qualificação como uma relação social.

Dessa forma, a qualificação profissional deixa de ser vista apenas como um conjunto de saberes e habilidades adquiridas em processos formais de educação como a escola e treinamentos nas empresas - mas engloba também outros conhecimentos técnicos e relacionais- como o saber tácito, outras habilidades comportamentais e mesmo a resistência dos trabalhadores no processo produtivo. Visto dessa maneira, a qualificação do indivíduo ocorre em tempos e espaços diversificados e a sua inserção social é um fator chave de aquisição de atributos. A qualificação perde, assim, um caráter essencialmente individual e individualizante, tornando-se uma construção social. A qualificação não se cristaliza num determinado tempo e espaço, ao contrário, está em constante movimento em razão do permanente acúmulo de experiências concretas de trabalho e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, tanto por vias formais quanto informais. A própria valoração da qualificação, a especificação do que deve ser incentivado e reconhecido nesse conjunto de atributos, é também

uma relação social, nada tem de neutro ou de tecnologicamente determinado.

Se já era, e ainda é, complexa a tentativa de ampliar a noção de qualificação para além de uma concepção essencialista, a introdução do termo *competência* traz em seu interior novos problemas e dificuldades em dar à formação geral e particularmente a formação profissional do trabalhador uma dimensão histórica, social, política e cultural mais ampla. Vejamos o porque.

Situando as condições histórico-sociais que fazem emergir com expressividade o termo “competência” em substituição à qualificação, Hirata (1994, p.7) relaciona esse fato com a crise da noção de posto de trabalho, com um sistema de remuneração, de classificações e de relações profissionais relacionadas entre si, mais característicos do paradigma taylorista-fordista. Segundo a autora, uma das conseqüências desse fato é que as atenções centram-se mais no trabalhador do que no posto de trabalho, o que leva a “associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas características dos novos modelos produtivos.” (Ibidem).

Tanguy (1997, p.168) reforça essa proposição de Hirata ao afirmar que “a maioria dos discursos programáticos que visam instaurar uma nova ordem social na empresa tende a atribuir às competências esse poder estruturante que a profissão tinha no seio das organizações produtivas, mas que perdeu há muito tempo.”

Essa alteração ocorre num quadro complexo de modificações, destacando a presença de alguns fatores como a crise do emprego, a introdução da *flexibilidade* como um valor definidor de ocupações e produção, as dificuldades de mobilização do sindicalismo, a extensão da formação profissional a setores mais amplos de trabalhadores, “sem falar de fenômenos mais dissimulados, tais como a influência da Inteligência Artificial e das ciências cognitivas, destacadas por Marcelle Stroobants.” (Ibidem, p. 192).

Alaluf & Stroobants (1994, p.53) concluem que o abandono da noção de qualificação pelo de competência é uma tentativa de

legitimar qualificações profissionais para além das relações sociais e naturalizar as hierarquias que daí emergem. Segundo tais autores, isso provoca um empobrecimento de uma abordagem que “colocava a qualificação no centro de um conjunto de determinismos sociais, para lá do espaço limitado, circunscrito pela mera situação de trabalho.” E continuam:

Usar o termo competência como sinónimo [de qualificação] significa adotar, sem análise intermédia, as teorias racionalistas da organização do trabalho.(...) A competência surge, também, como forma de avaliar a pertinência das qualificações. Valorizar-se-ão, por exemplo, a multiplicidade ou a riqueza das competências dos indivíduos. Quer seja utilizada como sinónimo ou como essência da qualificação, a competência serve, assim, para atestar a qualificação ou para a testar.

Pode-se dizer, assim, que a utilização do termo competência em substituição ao de qualificação não é apenas um recurso semântico. Insere-se na tentativa de individualização dos saberes e conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores no seu percurso de vida e trabalho. Isso ocorre não só quanto à individualização, mas também como uma tentativa de torná-los ahistóricos, não sociais.

Para isso os propositores desse novo modelo passaram a alterar o papel e a importância de alguns elementos do processo ensino-aprendizagem, entre eles, o conhecimento. Ferretti já se referiu aqui à manutenção da listagem de atributos e do reforço àqueles ligados a atividades intelectuais/simbólicas em detrimento daqueles ligados à atividades manuais. Não há, portanto, uma *anulação* do papel do conhecimento, há um novo processo de valorização e de utilização. Os saberes valorizados, além de mais intelectuais/simbólicos, são aqueles que vinculam-se, inicialmente, a capacidade de resolver um problema em uma dada situação. Enfim, ocorre uma instrumentalização acentuada do conhecimento (TANGUY 1994,

FERRETTI 1997, ARANHA 2000).

Ferretti (ibidem) acrescenta outra dimensão da ressignificação do conhecimento pelo Modelo das Competências. Não basta o trabalhador saber algo e também saber aplicar o que conhece, deve também saber comporta-se, conhecer para transformar-se e aperfeiçoar a sua atividade. Vai além da mobilização do conhecimento para a resolução *prática, imediata* de situações específicas no processo de trabalho, diz respeito a um tipo de saber: o *saber-ser*, compreendido como a implicação total do sujeito com o seu trabalho. Mais que isso, diz respeito à mobilização de sua subjetividade.

Machado (1998, p.83) indica a centralidade que o saber-ser do indivíduo passa a ter nesse momento. “O *saber-ser* do indivíduo – sua subjetividade – é a base sobre a qual se apoiariam os demais saberes: o *saber-aprender*, o *saber-fazer*, o *saber-conviver*.” Fidalgo & Fidalgo acrescentam que o potencial subjetivo embutido nesse modelo, permite ao capital a sobrevalorização do processo e não necessariamente do trabalhador, além de uma ampliação sutil das formas de controle. Segundo eles: “Assim, possibilita-se ao sistema extrair dos indivíduos o seu mais importante instrumento de negociação e de manutenção da reprodução da força de trabalho, ou seja, os saberes e os conhecimentos adquiridos, quer por vias formais, quer por construções tácitas.” (2007, p. 23).

Não é, pois, de admirar que a utilização da competência requeira o aprofundamento de uma perspectiva individualista, tecnicista e racionalizadora da aprendizagem, da atividade no trabalho e da formação em geral, como também de apelos à participação e envolvimento do trabalhador.

Outro aspecto importante a ser ressaltado e quanto à autonomia do trabalhador no processo de trabalho. Contrapondo-se a uma visão extremamente ingênua da inserção dos trabalhadores no processo de trabalho, Fidalgo & Fidalgo vão afirmar que o trabalho prescrito, centrado fundamentalmente na gerência, não é alterado “pois o que se espera da categoria já está predefinido desde a concepção das atividades e do momento da contratação.”

Ou seja, as precrições permanecem, mas de forma muito mais sutil e, se antes o trabalhador deveria se adequar a regras objetivas, agora, sob o escudo de uma autonomia que se configura altamente coercitiva pode-se perceber que é necessário adequar-se às imposições subjetivas de caráter mais responsabilizador que o de outrora.(2007, p. 26).

Os impactos da noção de competências sobre a educação e particularmente sobre a formação profissional são significativos. Passa-se de um ensino centrado nos saberes disciplinares para um ensino de obtenção de competências comprováveis. A experiência francesa com a introdução do Modelo das Competências pautou-se por uma pedagogia voltada para obtenção de objetivos, desde o ensino geral ao ensino profissional, e na atividade profissional nas empresas. No ensino técnico-profissional os objetivos são definidos em termos de competências terminais, testáveis após um determinado período e mensuráveis através de saberes e ações. Enfim, introduz-se um tecnicismo educacional em alto grau que rompe, em certa medida, com a tradição do ensino francês, centrado na transmissão de um patrimônio cultural (DELUIZ, 199-, TANGUY, 1994).

A experiência inglesa, na qual ocorreu a introdução da noção de competência no ensino profissional e na política empregatícia, parece ter sofrido forte influência do tecnicismo americano. “Todos os ingredientes essenciais das NVQs (Qualificação Profissional Nacionais) estão presentes no modelo americano original - a ideologia conservadora, a fundamentação na psicologia behaviorista e a determinação para servir as necessidades específicas da indústria.” (HYLAND, 1994, p.1,2).

A gênese desse modelo pedagógico, segundo Ropè (1997, p.71), encontra-se nos EEUU, onde conjugaram-se idéias produtivistas com o behaviorismo, “que marcam a psicologia americana desde o início do século XX (...)”.

Essa nova pedagogia, expressa em termos de um ensino por

objetivos, é reivindicada por seus adeptos como científica, “no sentido positivista do termo, porque privilegia a descrição de saberes ou de ações, a definição de relações que existem entre eles e a medida de seus efeitos.” (ARAUJO 1999, p.47)

Tanguy (1997) afirma que um movimento paralelo é observado nas empresas com as práticas de codificação do trabalho em termos de competências, avançando no sentido de estabelecer um referencial de remuneração ligado aos saberes em geral e ao saber-fazer, especificamente, detido pelos indivíduos, e não àqueles requisitados pelo posto de trabalho.

Quais seriam os referenciais pedagógicos desse modelo? Araujo (1999, p.37), ao analisar a tradução do modelo das competências na proposta pedagógica do SENAI-DN, afirma que, entre seus referenciais, encontra-se a pedagogia construtivista. Stroobants (1997, p.156) indica também a recuperação do construtivismo piagetiano por Chomsky, um dos pilares desse modelo na França:

As referências a Piaget feitas por Vernaud (1996, p.71,72), ao situar o processo pedagógico do ensino baseado no reforço e criação de competências, não deixa dúvidas sobre a apropriação do construtivismo por esse referencial teórico. Acrescente-se a isso a visão instrumental e adaptativa do conhecimento, já observada anteriormente:

O conceito de esquema, como organização da atividade, é algo muito importante para cada um de nós. De início, como dizia Piaget, é o meio de adaptação do indivíduo ao meio. Se o conhecimento é uma adaptação, então uma questão que se coloca, o que se adapta? O que se adapta é o esquema. Os esquemas se adaptam, mas também, como dizia Piaget, tende-se a assimilar, nesses esquemas, todas as situações novas e trazer, para aquilo que nós sabemos fazer, todas as situações novas. (ibidem)

Ropè (1997, p.74) aponta para a revalorização e ressurreição

das taxonomias nesse modelo pedagógico, o que configura um retrocesso em termos educacionais:

Em diversas disciplinas, tenta-se definir objetivos específicos, construir avaliações com referência a Bloom, a De Landshere, a D'Hainault. Trata-se de elaborar seqüências de aprendizagem que se inscrevam em uma progressão anual, de explicitar objetivos gerais e objetivos operacionais.

Constata-se nesse modelo uma lógica hiper-racional de ensino e de aprendizagem, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, bem como “uma vontade de organizar o processo de aprendizagem decompondo-o em microprocedimentos intermediários cuja soma se supõe contribuir para o todo.” (p. 81). A modularização utilizada genericamente em diversos ramos de ensino, particularmente na formação profissional, se inseriria, assim, perfeitamente nessa lógica descrita.

Há problemas sérios, portanto, a serem enfrentados com a introdução do modelo das competências. Do reforço ao individualismo e garantia do emprego como conquista pessoal a problemas de natureza pedagógica, epistemológica, social, histórica e psicológica: a revalorização do tecnicismo pedagógico, a tentativa de dar um caráter neutro, *ahistórico* e “associal” ao conhecimento, o pragmatismo como mecanismo de seleção do que deve ser estudado e utilizado praticamente, a valorização da subjetividade *implicada*, são alguns exemplos.

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS – RESSIGNIFICAÇÃO DO TECNICISMO

As práticas tecnicistas sustentam e exacerbam relações assimétricas de poder nas escolas. Ressuscitar o debate no interior do qual essas práticas normalizadoras ocorrem é um dos meios pelos quais a auto-evidência de

práticas educacionais potencialmente opressivas pode ser quebrada. (PIGNATELLI, 1994, p.140).

Já foi dito aqui que um dos impactos da reestruturação produtiva sobre a educação é a emergência do chamado “Modelo das Competências”, como referencial e estrutura pedagógica de sistemas educacionais. Vejamos mais de perto os referenciais teórico-pedagógicos desse modelo.

Como já foi visto aqui, um dos seus pilares desse modelo é o construtivismo. Poderia parecer um paradoxo que essa teoria, que a princípio tem embasado processos educacionais mais liberais e menos diretivos, e mesmo progressistas, seja utilizada para reforçar o modelo das competências. Sass (1992, p.215) reforça essa “ambigüidade” do construtivismo e aponta que o “nome de Piaget surge reiteradamente nas discussões sobre o ensino tanto pelas mãos dos autores, por assim dizer, progressistas quanto por autores, por assim dizer, conservadores”.

Saviani (1994, p.134) acrescenta que a teoria relativa “às etapas do desenvolvimento cognitivo”, de Piaget pode prestar-se a duas interpretações diferentes e contraditórias. Uma delas é a visão espontaneísta segundo a qual cada aluno tem seu ritmo natural de aprendizagem, submetendo o currículo e as atividades escolares à formação das várias capacidades do aluno. A outra interpretação vem de uma visão rígida, estática e diria respeito mais diretamente ao modelo analisado aqui:

... propõe uma precisa organização programática para cada série, com o delineamento meticuloso das operações de pensamento a serem trabalhadas e das atividades que a elas se adequem (obedecendo rigorosamente às características do aluno na idade correspondente, levando-se em conta as estruturas cognitivas aí cabíveis, o que é possível desenvolver, e, conseqüentemente, o que e como se pode cobrar). (Ibidem).

Daí pode-se explicar o porquê do modelo de competências, com seu rigor taxonômico, sua estrutura segmentada, recorrer ao construtivismo como um dos seus referenciais pedagógicos.

Outra autora, Oliveira (1993, p. 32), aponta também para os limites do construtivismo. “Na verdade, embora a psicologia cognitiva se mostre bem mais potente que o comportamentalismo na explicação dos processos psíquicos, não consegue livrar-se do subjetivismo e do individualismo em suas construções”, o que implica transformar o processo de conhecimento em um fenômeno “*associal*”, desprovido de dimensões históricas mais concretas, o que é integralmente resgatado pelo modelo analisado.

Esta, porém, não é uma discussão simples. Para fazer jus ao construtivismo seria necessário resgatar, de maneira mais ampla e global, as contribuições e limites dessa matriz teórica, bem como experiências concretas de sua implementação. Não é esse o objetivo desse trabalho. Importa aqui resgatar um aspecto contraditório apontado pelos autores dessa teoria, que, ao meu ver, está sendo exaustivamente utilizado pelo modelo das competências.

Outro referencial teórico do modelo de competências é a utilização do ensino por objetivos que, por sua vez, também não constitui, em si mesma, nada de novo. Insere-se dentro da tradição da influência da psicologia comportamental na educação, a partir do início desse século. De acordo com Moreira (1997), implicações dessa influência nos currículos seriam a centralidade nas regras de formulação dos objetivos, particularmente a relação entre os objetivos curriculares e os objetivos educacionais mais amplos, assim como a priorização para atividades de seleção, ordenação e hierarquização dos componentes curriculares.

Essa tentativa de objetivação do ensino é identificada como o tecnicismo na educação, naquilo que pretende ter de neutro e científico. E conteria as seguintes dimensões: ênfase acentuada no planejamento curricular, composto por objetivos, conteúdos ou matéria e métodos ou processos. “Essa linha consolidou-se com os livros de Bloom, Mager, Gagné, entre outros, que acabaram por marcar a

tendência em currículo cunhada entre nós de *tecnicismo educacional*.” (LIBÂNEO, 1998, p.59).

Ainda no campo da psicologia comportamental, é possível identificar no tecnicismo educacional influências de Skinner, com sua compreensão de formação assentada sobre a relação estímulo-resposta. – “uma corrente da Psicologia - resultante de uma evolução do behaviorismo clássico – caracteriza-se por uma concepção científica realista, determinista” (OLIVEIRA, 1988, p.136). De acordo que essa concepção, segundo a mesma autora, o ensino resume-se ao “arranjo de contingências para que os alunos aprendam.” E a aprendizagem é entendida como modificações visualizáveis no comportamento do aluno ou, ainda, como o estímulo a esses comportamentos que não apareceriam de maneira natural ou espontânea ou, então, só apareceriam muito lentamente. (Ibidem, p.128).

É possível concluir, então, que há uma apropriação, pelo modelo de competências, de referenciais pedagógicos tanto *conservadores* - como o tecnicismo educacional- quanto *inovadores*- como o construtivismo piagetiano. No entanto, essa apropriação insere-se dentro de características mais globais do modelo com relação ao conhecimento, à relação do sujeito com esse conhecimento e à sua utilização no cotidiano do trabalho. Assim interessa ao modelo:

1 - Uniformizar e universalizar o conhecimento contido no seu processo pedagógico, como científico, neutro e *desinteressado*, no sentido de não estar diretamente envolvido em interesses de classes ou grupos sociais.

O tecnicismo tem como princípio a eficiência e a produtividade e, nessa perspectiva, o processo educativo deve ser organizado de maneira tal que se torne objetivo e operacional. Pode-se dizer que o sistema educacional, que tem por base o tecnicismo, caracteriza-se, principalmente, por uma visão economicista (ensino voltado para o atendimento das necessidades do mercado) e imediatista em que a formação voltada para

o posto de trabalho/perfil profissional é desvinculada dos problemas fundamentais da realidade e da sociedade. (GUIMARÃES, 2004, p. 63).

2 - Implicar os sujeitos na aquisição desse conhecimento, individualizando o processo de aquisição, bem como a responsabilidade por esse fato.

3 - Descaracterizar o processo pedagógico, como um processo social, limitando-o à sua dimensão psico-individual, o que contribui para a individualização e naturalização do processo.

4 - Prever, dosar e controlar o conhecimento a ser adquirido pelos sujeitos, instrumentalizando-o e condicionando-o aos objetivos estreitos do processo de trabalho.

5 - Inserir, dentro do processo de aprendizagem, conhecimentos e habilidades que propiciem a formação de um *novo* sujeito, adaptado às impreviões e pretensos desafios do processo produtivo. Assim, reforçam-se dimensões cognitivo-comportamentais, capazes de adequar as subjetividades às características hoje demandas, tais como a *implicação, a iniciativa, a concorrência*.

É nesse contexto que a utilização das matrizes pedagógicas apontadas pode ser melhor compreendida.

À TÍTULO DE CONCLUSÃO: CURRÍCULO CRÍTICO X CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Resta, agora, a construção de uma breve síntese de alguns aspectos essenciais, onde cabe a contraposição entre um currículo crítico e um currículo por competências.

Ambos pressupõe uma certa proatividade do educando. No currículo por competências estimula-se o desenvolvimento de determinadas habilidades comportamentais do educando. No entanto, o currículo crítico vai além da proatividade para o resgate e incremento do sujeito, da sua ação transformadora e autotransformadora.

Ambos mobilizam outras dimensões do sujeito para além do

conhecimento. Porém, ao mobilizar a subjetividade do sujeito, no caso do currículo por competências, a intenção é que isso se restrinja aos interesses do capital. O saber ser é um saber vinculado mais a sobrevivência no emprego, à lealdade com a empresa do que um ato libertador. Portanto o que se busca produzir é um sujeito assujeitado. O currículo crítico apela para a necessidade de se mobilizar todas as dimensões do sujeito. Entende-se que o ato de aprender é um ato complexo, que envolve o conhecer, o sentir, o amar, o desenvolvimento ético e estético do sujeito. Portanto ao contrário do assujeitamento do sujeito, busca-se uma educação omnilateral.

Ambos também valorizam o saberes prévios dos sujeitos. O saber da experiência feita, como dizia Paulo Freire deve ser algo de fundamental importância no processo educativo. Por isso, ao contrário de uma educação transmissiva, bancária, ele propunha uma educação dialógica, onde diferentes saberes, com valores epistemológicos semelhantes, dialogariam na busca do conhecimento. Para o currículo por competências, ou mais exatamente, o modelo de competências, o saber do aluno ou do trabalhador deve ser também valorizado. Mas, não no sentido do diálogo, do enriquecimento cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas na perspectiva da expropriação desse saber, do aprimoramento contínuo da produção.

REFERÊNCIAS

ALALUF, Mateo & STROOBANTS, Marcelle. 1994. A competência mobiliza o operário?, *Formação Profissional*, revista europeia, n. 1, Berlim.

ARANHA, Antônia V. S. 2000. A Formação Profissional na Fiat Automóveis e a Padronização Internacional de Trabalhadores da Empresa, 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

ARAUJO, Ronaldo M. de L. 1999. Competência e Qualificação:

duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo, Belo Horizonte (mimeo).

CASTRO, Nadya Araujo. 1991. Qualificação: qualidades, classificações e ações. Comunicação seminário “Migrations, travail et mobilités sociales: méthodes, résultats, prospective”, Institut Français de Recherche Scientifique pour le Développement, Paris (mimeo).

DELUIZ, Neise. s/d. A globalização econômica e os desafios à formação profissional (mimeo).

FERRETTI, J. C. & SILVA JR, João dos Reis. 1999. Qualificação como construção e relação sociais: diferentes leituras de autores marxistas. Relatório de Pesquisa, FAPESP, S. Paulo.

FERRETTI, João Celso. 1997. Anotações de aula.

FIDALGO, Nara L. R. & FIDALGO, Fernando. 2007. Reflexos Sociais da Lógica de Competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Nara L. R., FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, M. A. M. (orgs). Educação Profissional e a Lógica das Competências. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, Paulo. 1992. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GABRIEL, C. T. 2008. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (orgs.). 2008. Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes.

GUIMARÃES, Betânia D. 2004. Neo-Tecnicismo no Currículo por Competências – a experiência da Escola do SEBRAE. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

HIRATA, Helena. 1996 O(s) Mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. Seminário: Educação e empregabilidade - educação para o trabalho: novas exigências de aprendizagem, São Paulo.

HYLAND, T. 1994. Origens da Educação e Treinamento Baseados em competência: Qualificação Profissional Nacional e o Desenvolvimento do Conselho Nacional de Qualificação Profissional. In: HYLAND, T. 1994 . Competência, Educação e Qualificação Profissional Nacional, Londres: Cassel.

LIBÂNEO, José Carlos. 1998. Os Campos Contemporâneos da Didática e do Currículo: aproximação e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Confluências e Divergências entre Didática e Currículo. Campinas: Papirus.

MACHADO, Lucília R. S. 1994. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. In: Trabalho e Educação, Coletânea CBE, Campinas: Papirus.

MACHADO, Lucília R. S. 1996. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. 1996. In: FIDALDO, F. S. Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador. Belo Horizonte: MCM..

MACHADO, Lucília R. S. 1998. O “Modelo de Competências” e a Regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio, Trabalho & Educação, n. 4, Belo Horizonte.

MOREIRA, Antônio F.B. 1997. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: _____ (org.). Currículo: questões atuais. São Paulo: Papirus.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. 1993. A Reconstrução da Didática, elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus

PIGNATELLI, Frank. 1994. Que Posso Fazer? Foucault e a questão

da liberdade e da agência docente. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes.

ROPÉ, Françoise. 1997. Dos Saberes às Competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs). Saberes e Competência, o uso de tais noções na escola e na empresa, São Paulo: Papirus.

SAVIANI, Nereide. 1994. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados.

STROOBANTS, Marcelle. 1997. A Visibilidade das Competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs). Saberes e Competência, o uso de tais noções na escola e na empresa, São Paulo: Papirus.

TANGUY, Lucie. 1997. Competências e Integração Social na Empresa. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, L. Saberes e Competências, o uso de tais noções na escola e na empresa, São Paulo: Papirus.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ CENTRO PEDAGÓGICO. 2000 Projeto Político Pedagógico da Fase de Complementação do Ensino Fundamental do PROFAE, Belo Horizonte.

VERNAUD, Gérard. 1996. A Formação de Competências Profissionais, Revista do Geempa.

VILLAVICÊNCIO, D. 1992. Por una definición de la cualificación de trabajadores. IV Congreso Español de Sociología, Madrid (mimeo).

AS TENSÕES DECORRENTES DA IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFSP

Celso João Ferretti

Universidade de Sorocaba

Ao discorrer sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Ministro Fernando Haddad, ressaltou, por meio de números, que o governo Lula, em suas duas gestões, foi o que promoveu o maior crescimento da educação profissional brasileira desde o princípio do século XX:

De 1909 a 2002, quer dizer, quase um século, foram autorizadas 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica no país (...) De 2003 a 2010 serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, teremos realizado uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos (HADDAD, 2008, p. 18)

Tal citação atesta a enorme importância que, nesses dois mandatos, foi conferida a essa modalidade de educação. Esta constatação é, em si mesma, motivo de júbilo para alguns (por exemplo, aqueles que, de longa data, atuam no campo da educação profissional) e de preocupação para outros, em função de suas preocupações com as razões para tal investimento, produzindo, portanto, um campo de tensão em termos de políticas educacionais.

Cabe, de um lado, chamar a atenção, para os aspectos considerados positivos. De fato, a rede de educação profissional estava, há muito sem atualização, especialmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em que não houve a realização de concursos para os CEFETs, obrigando-as a atuar com base no quadro de que dispunham ou por meio da contratação de professores

substitutos, o que causa espécie, considerando-se o discurso da reforma do ensino médio e do ensino técnico e a reiterada afirmação sobre a necessidade de o país investir pesadamente em educação e, particularmente em educação profissional. A atualização revelava-se, portanto, uma necessidade, segundo as perspectivas desenhadas pela reforma, apesar de não ter sido realizada. A administração Lula encarregou-se de fazê-lo, carregando na dose.

Nesse sentido, e aí reside o lado negativo das atuais propostas, tal administração deu curso não somente ao que propugnava a anterior, mas, também, ao que havia se desenhado desde a gestão Collor, em termos de políticas de educação profissional. Como analisou Kuenzer (1997), naquele governo, por iniciativa do MEC, propõe-se a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao Sistema Nacional de Educação, sob a justificativa da necessidade de o país ganhar condições de participar competitivamente da produção e comércio internacionais. Com base nas concepções do Sistema, e como desdobramento dele, foram elaboradas, já no governo Fernando Henrique Cardoso, as propostas de reforma do ensino médio e do ensino técnico

Tal Sistema seria constituído por instituições educacionais voltadas à educação profissional, pertencentes aos setores públicos federal, estadual e municipal, além de outras, privadas, entre as quais as do Sistema S. A proposta previa, além da oferta do que viria a ser a educação profissional básica, segundo o Decreto 2208/97, a do ensino técnico de nível médio, a educação tecnológica em nível superior e os cursos superiores que se responsabilizariam pela produção de pesquisa científica. Seria também de sua competência a definição de políticas e normas da educação profissional, bem como das áreas de atuação dos diferentes órgãos responsáveis por sua realização.

De acordo com as proposições do Sistema, os CEFETs seriam as instituições que deveriam desempenhar papel central na realização da educação profissional idealizada, mas sua atuação deveria ocorrer por meio de articulações com instituições que vinham ou viessem a desenvolver atividades atinentes à educação profissional em diferentes

níveis, considerando as necessidades e demandas do setor produtivo.

A perspectiva de um Sistema Nacional de Educação Profissional concretizou-se, por meio da Lei Federal n. 8948/97, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Recentemente estruturou-se uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC e constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou, mais simplesmente, Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Sukow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL/CASA CIVIL, 2008). Os Institutos Federais (IFs) são considerados, segundo o artigo 2º da referida Lei, “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (...)”.

O Ministro da Educação (HADDAD, 2008, p. 18-19), exalta as contribuições dos IFETs como modelos institucionais em condições de promover “uma atuação integrada e referenciada regionalmente”, de acordo com alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação: “visão sistêmica da educação, desenvolvimento e territorialidade” (p. 19). No tocante à oferta de cursos, ressalta a observância da “sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais”, o estímulo “[à] pesquisa aplicada, [à] produção cultural, [ao] empreendedorismo e [ao] cooperativismo” e o apoio aos “processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão” (p. 19), reiterando, no nosso entender, pelo menos alguns dos propósitos que se fizeram presentes nos discursos dos documentos de reforma do ensino médio e do ensino técnico, produzidos na gestão FHC. No referente à relação entre educação e pesquisa, exorta os Institutos Federais a se constituírem em centro de excelência na produção de

pesquisa empírica e no “apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas”, assim como os convoca à oferta de programas de formação básica e continuada de professores para a educação básica, especialmente nos campos da física, da química, da biologia e da matemática.

Quando trata do ensino médio, o Ministro é especialmente otimista ao conferir-lhe destaque no que tange à missão dos IFETS de “ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo”. Na sua visão, tais instituições podem contribuir para superar a “memorização” no ensino médio e o “ensino mecanicista e objetivante” da formação profissional, abrindo

excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar as formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação entre o propedêutico e o profissionalizante. (HADDAD, 2008, p. 19).

Como se pode notar por meio das menções feitas à legislação e aos discursos oficiais, a perspectiva, desenhada em 1991, de um sistema paralelo ao Sistema Nacional de Educação, destinado a promover a educação profissional e tecnológica não apenas influenciou a formulação de um capítulo especial da LDB, destinada a tal modalidade, como acabou, no decorrer dos anos, por concretizar a separação entre duas modalidades de educação – a propedêutica e a profissional – repondo, em outras bases, a dualidade estrutural do ensino brasileiro a que reiteradamente Kuenzer tem se referido

Porque em outras bases? Porque não há mais como afirmar que a educação profissional se destinaria, como antes, tão somente, ou prioritariamente, ao preparo da classe trabalhadora para a ocupação de postos de trabalho que demandariam, no máximo, a formação

técnica em nível de 2º grau, ainda que essa perspectiva, histórica e culturalmente sedimentada, permaneça. Na perspectiva desenhada e hoje concretizada, a educação profissional e tecnológica constitui-se num itinerário formativo verticalizado que tem seu horizonte ampliado para o pós-doutorado. Trata-se de um itinerário que já era possível, mas que, hoje, torna-se sistêmico podendo ser trilhado a partir de uma única instituição pública.

Não se trata de negar a importância do domínio do conhecimento técnico e tecnológico ou de suas bases científicas ou de criticar a criação de facilidade de acesso da população a tais conhecimentos. Trata-se de criticar a valorização desse domínio a partir de um olhar que nos parece restritivo, por três razões: primeiro por enfatizar demasiadamente, na formação do sujeito social, o domínio da técnica e a tecnologia, em detrimento de outras esferas dessa mesma formação; segundo, pela secundarização ou ausência da politização da produção da ciência, da tecnologia, das técnicas e dos instrumentos conferindo pouca ênfase ao exame dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais que são determinantes do desenvolvimento de conhecimentos científicos, assim como de técnicas e tecnologias; terceiro, por tomar como referência principal a produção e o mercado, enfatizando uma visão economicista de mundo, ainda que se reconheça a especificidade do ensino técnico e tecnológico e sua relação umbelical com tais entidades. Esse olhar restrito pode ser descortinado, ainda, por detrás de expressões e termos, tais como formação por competência, empreendedorismo, autogestão, abundantemente empregados nos discursos reformistas do governo FHC e retomados nos atuais, o que evidencia a permanência da ideário como orientador das políticas.

Como é possível notar, a ação governamental no sentido de valorização da educação profissional e tecnológica traz em seu bojo elementos de convergência entre as políticas de educação profissional atuais e as propostas no governo Fernando Henrique Cardoso, ao menos da perspectiva examinada e, ao mesmo tempo, pretende, aparentemente questioná-las, gerando tensões. Todavia, a

perspectiva antevista pelo Ministro, na citação acima, aparentemente negaria as críticas apresentadas, as quais poderiam ser consideradas simplistas.

Cabe, por isso, enveredar por outra perspectiva de análise, fundada na pesquisa empírica, que poderia mostrar se tais convergências e tensões se fazem presentes no âmbito da instituição que é entendida pelo Ministro “como modelo de reorganização das instituições de educação profissional e tecnológica” (p. 19).

A investigação em pauta (cf. FERRETTI, 2010), teve por objetivo principal analisar os desdobramentos da implementação do Decreto 2208/97 na organização, na dinâmica e no ethos institucional do CEFET-SP, bem como as implicações institucionais das possibilidades de reversão da referida legislação a partir do Decreto 5154/04. Seu desenvolvimento pautou-se por duas diretrizes e por três procedimentos de pesquisa.

A primeira diretriz parte do pressuposto de que a escola não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política, por ser um organismo vivo. Entende-se que, como coletivo, ou pela ação de professores ou grupos de professores, podem ser realizadas escolhas entre alternativas de formação ainda que as possibilidades, nesse sentido, sejam, na maior parte dos casos, muito limitadas. Tais escolhas, no nosso entender, dependem das *apropriações* que a escola realiza das políticas que lhe são propostas e das *objetivações* que delas resultam, as quais tomam a forma de práticas gestionárias e pedagógicas.

Cabe esperar, segundo Ball (1989), em seu exame da micropolítica institucional, que a implantação de mudança nas escolas produzam movimentos convergentes em relação a tais propostas, assim como movimentos antagônicos, de apoio ou de resistência, a partir de valores divergentes, concepções político-ideológicas distintas e grupos de interesses díspares, o que acaba por gerar enfrentamentos menos ou mais abertos e, portanto, conflitos. Referindo-se aos docentes, Ball chama de *interesses criados* “as preocupações materiais dos professores relacionados às condições

de trabalho: as remunerações, a carreira, as promoções, [que se tornam] fonte de disputa entre pessoas e grupos” (1989, p. 33), de interesses pessoais aqueles que se referem à identidade declarada ou aspirada pelo professor e de interesses ideológicos os que concernem a questões valorativas e de adesão filosófica. Embora estejamos tomando esse autor por referência para analisar os embates e disputas que se dão no interior das instituições escolares, não nos deteremos na exposição de suas considerações teóricas. Um resumo destas encontra-se em Silva Jr e Ferretti (2004).

Evidentemente, segundo o mesmo autor, é preciso atentar para o fato de que nem tudo na dinâmica escolar diz respeito a conflitos, havendo espaço para negociações e consensos. Esses elementos de consenso e diversidade se explicam, em parte, pelo fato de que, como instituição social, cada escola se constitui historicamente, dando margem a uma forma própria de ser, que não é alheia ao contexto político, econômico, social e cultural em que está inserida e que, por isso mesmo, não é estática, mas muda, lentamente ou com alguma rapidez, pela incorporação, ora passiva, ora crítica, das proposições de política que lhe são feitas. A escola apresenta-se, assim, mais do que espaço de conflitos, palco de contradições, revelando-se, simultaneamente, favorável à mudança e defensora de práticas que privilegiam as tradições.

A segunda diretriz indaga sobre a direção tomada pela formação educativa que se pretendeu desenvolver com os alunos. O objetivo não foi o de simplesmente detectar as características da formação oferecida aos alunos, mas de exercer um juízo crítico sobre ela e, portanto, sobre as finalidades que a animam. O exercício desse juízo implica, por conseguinte, a existência de uma determinada concepção do que seria desejável em termos da formação escolar no momento presente para os alunos que freqüentam os cursos técnicos.

Neste âmbito a referência utilizada não foi a de uma proposição específica de educação escolar, mas a discussão teórico-filosófica desenvolvida por Heller (1977) sobre o cotidiano, com base na

concepção da ontologia do ser social desenvolvida por Lukács. Não cabe, nos limites desta exposição, uma apresentação pormenorizada da discussão helleriana. Por ora basta considerar, de um lado, que as práticas escolares são, como outras práticas sociais, cotidianas, cabendo, portanto, a incorporação da perspectiva de análise desenvolvida por Heller no estudo da escola em questão. Argumentos nesse sentido foram desenvolvidos por Silva Jr. e Ferretti (2004). No entanto, cabem alguns esclarecimentos, ainda que limitados e, por isso, sujeitos a distorções, sobre a concepção do cotidiano em Heller, pois eles ajudam a entender as razões pela opção teórica privilegiada.

Segundo essa autora, nas sociedades de classe, em particular nas capitalistas, em função das características desse modo de produção e da sociabilidade que produz, ocorre no cotidiano dos sujeitos sociais um processo de diferenciação entre sua vida particular e a totalidade social da qual ela é parte, que dificulta e/ou impede a tais sujeitos a apreensão e compreensão das relações entre essas duas instâncias, na medida em que tal sociabilidade tende a reforçar a primeira em detrimento da segunda. Este processo não se dá, todavia, de forma homogênea na sociedade dividida, posto que o pertencimento a uma determinada classe, ou condição social, implica em apreensão e compreensão diferenciada, em extensão e qualidade, das relações antes referidas. Todavia, dadas as contradições desse mesmo modo de produção, ele traz em si, em latência, a possibilidade de superação, menos ou mais intensa, menos ou mais duradoura, da não integração entre a particularidade e a totalidade.

A educação de caráter amplo e geral, bem como os processos de socialização a que são submetidos os sujeitos sociais lhes permite, em função de sua condição e lugar na vida social e de sua participação menos ou mais compromissada com a promoção do genérico humano, ou seja, com as dimensões amplas e profundas do gênero humano, desenvolver menos ou mais a integração entre o particular e o genérico humano. O acesso ao conhecimento, embora, não seja o único elemento a afetar a produção da integração mencionada é, contudo, um elemento crucial nesse processo.

À escola, como instituição a que se atribui socialmente a formação sistematizada dos alunos, caberia contribuir para que os sujeitos sociais estabelecessem relações mais ricas e reflexivas entre particularidade e genericidade. Todavia, exatamente por ser uma instituição social, tem seus objetivos, estrutura e práticas pedagógicas definidas não apenas a partir de si, mas das expectativas de setores sociais que, num dado momento e contexto, dispõem de poder e hegemonia. Tal poder e hegemonia podem priorizar não a formação que favoreça a integração acima referida, mas outra, de caráter fragmentário e pragmático, ainda que usando argumentos que fazem supor a primeira opção.

Embora ambas as diretrizes tenham orientado o estudo no seu conjunto, neste texto serão desenvolvidas, por limitações de espaço, as análises referentes apenas à primeira delas.

No que tange aos procedimentos de pesquisa, o primeiro consistiu no levantamento e análise de vários documentos institucionais, referentes à história da instituição, assim como à sua estrutura e organização, incluindo aqueles relativos à transformação da Escola Técnica Federal de SP em CEFET-SP e à implementação da reforma; o segundo consistiu no levantamento e análise de dissertações e teses sobre o CEFET-SP, produzidas por professores da própria instituição até 2007 (ano da proposição do projeto de investigação à FAPESP), que tivessem por objeto a implementação, nela, da reforma do ensino técnico e do ensino médio. Foram localizados cinco trabalhos (Mergulhão, 2003; Matias, 2004; Villela, 2007; D'Angelo, 2007 e Fernandes, 2007), que forneceram dados importantes sobre os anos iniciais do processo de implementação; o terceiro consistiu na realização de 22 entrevistas envolvendo professores de duas unidades da instituição: a unidade sede, localizada em São Paulo e a unidade de Sertãozinho, no interior do Estado.

A análise dos documentos permitiu compreender o processo histórico da constituição da ETFSP, em particular no que se refere à sua transformação no CEFET-SP. Tal processo evidenciou, de acordo com nossa hipótese inicial que, apesar de compartilhar com as instituições

congêneres vários procedimentos em relação à implementação das reformas da década de 1990, o CEFET-SP trilhou alguns caminhos próprios. No que diz respeito aos aspectos comuns aos diferentes Cefets, verificou-se a vinculação de tal implementação ao acesso a recursos financeiros oriundos de agências multilaterais, a tendência a adotar as recomendações do MEC relativamente à estruturação dos cursos médio e técnico (separação entre eles, modularização dos cursos técnicos), à oferta de cursos em diferentes níveis (formação profissional básica, técnica e tecnológica), à implementação de cursos superiores de tecnologia e de formação de professores para o ensino técnico, à sinalização do interesse em investir na pesquisa aplicada no campo da tecnologia e, de forma cabal, à busca da estreita relação entre a formação oferecida e as demandas empresariais, na linha do que Lima Filho (2002) denominou de desescolarização. No que diz respeito aos caminhos próprios percorridos pelo CEFET-SP verificou-se que o processo de cefetização/implementação das reformas gerou a produção de um Projeto Pedagógico em 1997/1998 que, ao mesmo tempo, buscou contemplar as recomendações do MEC e, de outro, introduzir uma leitura institucional própria que resultou em um encaminhamento que, do nosso ponto de vista, ficou marcado pela ambigüidade.

No que concerne à primeira diretriz, os elementos coletados a partir da análise das dissertações e teses selecionadas e das entrevistas permitiram verificar que vários aspectos caracterizam o processo de implantação tanto do proposto pelos decretos 2208/97 e 5154/04, quanto da verticalização experimentada pela antiga Escola Técnica Federal de São Paulo ao se transformar, primeiro em CEFET-SP e, mais recentemente, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

O primeiro aspecto que ressalta diz respeito ao processo de transformação da ETFSP em CEFETSP. A direção da época desenvolveu, desde 1996, ações no sentido de produzir tal transformação, no que era acompanhada, em termos gerais, pelos professores, que também a desejavam. Havia, portanto, sob esse

aspecto, convergência de interesses entre essas duas instâncias. Todavia, como apontado por Mergulhão (2003), o processo tornou-se traumático e marcado por tensões e conflitos entre a direção e professores e também entre estes, na medida em que foi interpretado por muitos docentes como marcado pelo açoitamento da direção, resultando em algo não desejado: a implantação muito apressada da reforma, que colocava por terra o modelo do antigo ensino técnico (AET) em vigor na instituição, muito prezado por eles, porque conferia prestígio à escola e, por isso, a eles próprios.

Estavam em jogo, sob esse aspecto, tanto os interesses ideológicos dos professores, expressos na sua concepção do que seria uma boa educação técnica, quanto seus interesses pessoais, na medida em que a educação então oferecida era consistente com sua identidade profissional. Estavam também em jogo, contraditoriamente, seus interesses criados, dado que a transformação da ETFSP em CEFETSP lhes possibilitaria, em tese, construir uma carreira que não se encerraria no âmbito de um curso técnico de nível médio. Da mesma forma, estiveram em jogo os interesses ideológicos da direção e dos que com ela se afinavam, expresso na aceitação interessada, do ponto de vista político-administrativo, da proposta de reforma, amarrada pelo governo federal à transformação institucional acima referida, e, certamente, o exercício do controle administrativo sobre tais modificações. Essa diversidade de interesses resultou, de um lado, em uma meta comum – promover a transformação da ETFSP em CEFETSP – mas também em diversidade de metas em relação ao destino do ensino técnico então ministrado pela instituição.

Estreitamente associado a este aspecto, avulta outro, relativo à aceitação, ou não, dos argumentos governamentais para promover, por meio da reforma, a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, que resultaria, como resultou, na negação do AET. Tais argumentos giraram em torno da elitização da escola e do “desvio” representado pela opção dos egressos de dirigir-se à universidade e não ao trabalho fabril. Tanto os estudos resenhados quanto as entrevistas mostraram haver divergências entre os professores, alguns deles concordando

com a possível democratização do acesso e outros manifestando-se contrários a ela ou, pelo menos, contrários aos efeitos que tal processo teria sobre a qualidade dos cursos técnicos até então oferecidos.

Estiveram em jogo, neste caso, interesses ideológicos dos professores: de um lado a defesa da permanência de um processo seletivo rigoroso, que permitiria, a par da manutenção do AET, a excelência de qualidade até então desfrutada pela escola; de outro, a defesa da democratização do acesso, mas correndo-se o risco de admissão de alunos com menor capital cultural e social que, a par da pretendida separação entre o ensino médio e o ensino técnico, poderia promover, como ocorreu, segundo o testemunho de vários dos entrevistados nesta pesquisa e nas produzidas por docentes da instituição, a perda da qualidade até então presente. Não por acaso, esse foi um tema continuamente reiterado nas entrevistas.

Em vários momentos os comentários críticos sobre o precário cabedal escolar demonstrado por candidatos que se matricularam nos cursos sequenciais/concomitantes originados pela reforma dirigiram-se, adequadamente, à precária qualidade do ensino oferecida pelas redes municipais e estaduais de ensino de São Paulo mas, em outros, ainda que poucos, resvalou para o preconceito em relação a tais candidatos. É interessante recuperar, neste caso, a identificação feita pelos professores entrevistados por Fernandes (2007) entre os cursos sequenciais/concomitantes montados em decorrência da reforma e os antigos cursos complementares oferecidos pela escola na década de 1970 e desativados em 1980, dirigidos a uma população semelhante à que ocorreu à instituição em decorrência da democratização do acesso. Segundo tais professores, os cursos complementares eram “cursos menores”, com os quais a escola “não tinha grande preocupação”. O destaque se justifica na medida em que revela a hierarquização discriminatória, já existente, e que aflora novamente com os cursos seqüenciais/concomitantes.

Por outro lado, as críticas dos professores ao modelo são, por outras razões, procedentes. A separação entre ensino médio e ensino técnico, a modularização, a obrigatoriedade dos alunos, na modalidade

concomitante, de frequentarem dois cursos simultaneamente, a diminuição da duração dos cursos técnicos, obrigando a restrição dos conteúdos tratados nos AET, ou sua compactação, aliados à precária escolarização da população atendida constituíram-se, em seu conjunto, em forte limitação ao desenvolvimento de cursos de qualidade.

Apesar da avaliação positiva dos debates por parte de Mergulhão (2003) no que respeita à explicitação de posições ideológicas, políticas e corporativas, com a qual concordamos, tendo em vista o enfoque de Ball (1989), as críticas dos docentes se dirigiram mais às decorrências de caráter funcional relativas à implantação da reforma e menos a seus aspectos teórico-filosóficos. Em outros termos, a julgar pelo conteúdo das entrevistas com os professores das áreas técnicas, pouca discussão foi travada em torno do espírito da reforma, isto é, das suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais e, por estranho que pareça, também das educacionais, a não ser por parte daqueles que, articulados com os professores das áreas de formação propedêutica, estiveram à frente da discussão do Planejamento Pedagógico de 1998 (PP de 1998). Isto não significa que os professores das áreas técnicas tenham deixado de participar dos embates que permearam a elaboração do projeto pedagógico. Mas sua participação parece ter se voltado menos para a discussão das dimensões acima apontadas e mais para as que se referiam à construção das grades curriculares dos cursos técnicos.

Como apontado na análise do texto de Mergulhão (2003) e em nossas entrevistas com vários professores de tais cursos, estes se mostraram desinteressados de discussões de caráter político-pedagógico, especialmente se apresentados em longos textos, como foi o caso do PP de 1998. Essa postura foi exemplarmente explicitada na manifestação do professor Amauri (p. 81), referindo-se não apenas à visão “tecnicista” prevalecente entre os professores da área técnica, mas também à postura pouco crítica e política da(s) direção(ões) da instituição frente às determinações do governo federal. Tal ausência de disposição pode ter contribuído para que a discussão propriamente educacional e pedagógica das proposições curriculares da reforma

fossem relegadas a um segundo plano contribuindo para que a formação por competência não ocorresse na escola, apesar do discurso institucional no qual consta formalmente.

No entanto, é preciso levar em conta que há uma aparente aproximação entre as críticas de boa parte dos professores entrevistados, tanto em nosso estudo quanto naqueles que resenhamos, e aquelas assumidas por vários educadores progressistas no que tange a um aspecto da reforma: a separação, promovida por esta, entre formação geral e formação específica, ou, como disseram tais professores, entre teoria e prática. O caráter aparente dessa aproximação será objeto de consideração mais detida quando da discussão das disputas de interesses em torno do Ensino Técnico Integrado (ETI).

Os posicionamentos trazidos à baila nos parágrafos anteriores representam, no nosso entender, uma das manifestações de um conflito mais profundo e permanente que atravessa as instituições de formação profissional – o existente entre as áreas e disciplinas de formação geral e as de formação específica – o qual, por sua vez, parece ser também manifestação de embates mais amplos referentes às relações entre o campo das ciências humanas e das ciências exatas e naturais. No nosso entender, a reforma do ensino técnico e do ensino médio promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, à qual o governo Lula tem dado continuidade, na sua essência, reafirmou tal dicotomia.

No caso específico da instituição pesquisada, esse conflito, latente desde o período em que vigorava o AET, mas, de alguma forma, negociado, naquela época, por meio de um arranjo em que as disciplinas de formação geral serviam de suporte ao desenvolvimento das de formação específica, veio à tona de forma explícita, nas manifestações que pudemos recolher entre os professores, por duas formas distintas, mas com fundamento nos interesses criados. Tais interesses, relativos às condições de trabalho e, mais especificamente, à preservação da situação funcional, teriam se manifestado, nos primórdios da implantação da reforma na instituição, tanto por parte dos professores das disciplinas de formação geral, quanto dos vinculados

ao ensino técnico, por meio da busca de alternativas à possível diminuição do número de aulas pelas quais eram responsáveis. No caso dos primeiros, essa alternativa se materializou por meio da oferta de ensino médio pela instituição, como um curso separado e, também, por meio da criação dos cursos superiores de licenciatura para a educação básica. No caso dos segundos, a materialização se deu por meio da oferta do ensino técnico separado do ensino médio e, também, por intermédio da sua participação nos cursos superiores de Educação Tecnológica. Tais alternativas, legalmente permitidas pela legislação reformista e por aquela referente aos CEFETs, reproduziram a dicotomia anteriormente citada e, por essa forma, a possibilidade do conflito.

Este voltou a se manifestar nos anos recentes quando, por meio do Decreto 5154/04, foi permitida às instituições responsáveis pelo ensino técnico, a alternativa de oferecê-lo de forma integrada ao ensino médio. Essa possibilidade, facultada a tais instituições, as quais poderiam oferecê-la simultaneamente ao modelo seqüencial/concomitante, promoveria, teoricamente, a integração entre formação geral e específica. No CEFETSP, contraditoriamente, serviu, para acirrar o conflito anteriormente referido, embora, no geral, os professores vissem no ETI a perspectiva de retorno ao AET e, por isso, acabassem, no geral, por avaliar positivamente sua implantação, apesar da relutância inicial.

O acirramento decorreu da necessidade de revisão das grades curriculares, em função da integração prevista. Novamente os interesses criados, assim como os ideológicos, se tornaram orientadores das discussões. Segundo os professores entrevistados, a distribuição da carga horária entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas específicas, favoreceu as primeiras em detrimento das segundas. Além disso, segundo os professores que avaliaram negativamente tal distribuição de carga horária, ela teria promovido uma inversão em relação ao AET. No ETI as disciplinas de formação geral deixariam de “servir” ao ensino técnico, como naquele e, nesse sentido, “desvirtuariam”, de certa forma, a missão histórica da escola,

que seria a de formar técnicos. A produção de D'Angelo reitera essa avaliação. Por essa, razão, deu-se, após, a decisão interna de implantação do ETI, um processo de negociação no sentido, não de diminuir a carga horária das disciplinas de formação geral, pois isso contrariaria a legislação, mas de aumentar a carga horária das disciplinas técnicas, ampliando a carga horária total do curso, posto que a estipulada legalmente é a mínima a ser observada para fins de titulação dos alunos. Além disso, segundo alguns depoimentos, o fato do ensino médio oferecido pelo CEFETSP ter se salientado nas avaliações nacionais, fez com que os professores a ele vinculados passassem a recusar, no ETI, o papel que anteriormente lhes era conferido, enquanto os professores do ensino técnico aparentemente esperam que seja reiterado, o que aumenta o potencial do conflito.

Cabe, no nosso entender, produzir um questionamento ao discurso dos professores no que respeita ao processo de implantação do ETI na instituição. Tal discurso atribui a um movimento docente interno a vigência atual do ETI no CEFETSP, como se a existência dessa modalidade de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico fosse tributária dele. Deve-se reconhecer que a insatisfação interna com relação à modularização contribuiu para a implantação do ETI na instituição, mas é necessário reconhecer, também, que, desde 1998, quando se deu a implantação do decreto 2208/97, decorreram quase dez anos, até que o ETI passasse a fazer parte da vida institucional. Tal possibilidade existia, do ponto de vista da legislação, desde a Lei 9394/96 e, mais tarde, desde o decreto 5154/04.

Por outro lado, a leitura que os professores realizaram do ETI não faz justiça, nem a seus propositores, nem ao espírito que animou o decreto 5154/04. A proposição nuclear do Decreto apoiou-se na concepção de uma educação de caráter integrado, politécnico, omnilateral, no sentido que lhe emprestam tanto Marx quanto Gramsci, enquanto os professores o entenderam simplesmente como a possibilidade de retomada do AET. Embora deva se reconhecer a qualidade do ensino oferecido pela instituição naqueles moldes, ela dista muito das proposições desses autores. Quando Marx e Gramsci

se reportam à escola pretendem que ela contemple a formação técnica, mas não se encerre nela, nem na mera aquisição de informações. Gramsci, em particular, estabelece estreita associação entre a ação cultural como estratégia da luta política e a educação escolar, pois percebe a escola como elemento central, embora insuficiente, no processo de desenvolvimento intelectual-moral do homem massa, tendo em vista a constituição da sociedade socialista. O que se propõe, não é a adaptação dos sujeitos sociais a novas configurações de um mesmo modo de produção (no caso, o capitalista), mas sua superação.

Aos conflitos históricos existentes na instituição adicionaram-se recentemente outros, motivados pelo intenso processo de verticalização que dela tomou conta no curto espaço de dez anos. Como relatado, as direções entusiasmaram-se, desde cedo, com a perspectiva da verticalização e trabalharam para que esta acontecesse. Os professores, no entanto, dividiram-se a respeito. Entre as críticas chamam a atenção aquelas que, apesar de poucas, apontam para a “perda de identidade” da escola (voltada tradicionalmente para o ensino técnico de nível médio), pois elas se relacionam, de certa forma, com aquilo que Ball denominou de “interesses pessoais” dos professores, no caso, sua identidade como professores dessa modalidade de ensino.

Outras dessas críticas apóiam-se nos “interesses criados”, conforme o mesmo autor. Elas se reportam, de um lado, à multiplicação apressada dos campi que se espalharam pelo interior do Estado sem que estivessem, no entender de alguns entrevistados, criadas as estruturas e as condições de trabalho necessárias para a oferta de ensino de boa qualidade e, de outro, aos efeitos negativos da verticalização para o ensino técnico que acabaria por perder espaço para os cursos de nível superior e, mais que isso, tenderia a ser desvalorizado, implicando isso, na desvalorização profissional dos docentes vinculados ao primeiro.

Todavia, os interesses pessoais e criados dos professores afetados por esse processo podem ser, de alguma forma, compensados,

seja pela atuação do governo federal, obrigando a destinação de 50% das vagas oferecidas pela instituição ao ensino técnico, seja pela possibilidade, garantida pelo regime de contratação, de que os professores possam dividir sua jornada entre os cursos superiores, o curso técnico e o PROEJA, o que, obviamente, implica em sobrecarga de trabalho.

O aspecto mais polêmico da verticalização relaciona-se com o novo plano de carreira profissional estabelecido pelo governo federal, dado que ele desencadeou um processo de valorização da titulação acadêmica em detrimento do tempo de trabalho, implicando tal procedimento em remuneração muito diferenciada para a realização de trabalho da mesma natureza. Evidentemente, a hierarquização dos docentes segundo sua titulação afetou os interesses criados de professores que, por vários anos, vêm trabalhando na escola. O mal-estar produzido só não foi maior porque a carreira carrou benefícios mesmo para esses professores. Todavia, abriu a possibilidade de surgimento de novos conflitos uma vez que, em relação a ela há posicionamentos valorativos favoráveis e desfavoráveis que produzem avaliações concernentes, por exemplo, à capacidade dos doutores de desenvolverem ensino técnico de qualidade sem ter passado pela experiência da prática que muitos dos antigos professores, ex-alunos da escola, viveram. Ou concernentes à pressão sentida por esses mesmos professores para realizarem cursos de mestrado e doutorado, determinada, seja por razões de remuneração, seja por razões de ordem acadêmica. Nesse sentido a contingência, criada pela transformação da antiga ETFSP em IFSP, faz com que sejam vividas de forma ambígua a valorização da pesquisa e do ensino, da teoria e da prática, da experiência profissional prática e da titulação.

Deve-se considerar que o conjunto de relações e conflitos analisados ocorre no contexto de uma instituição cuja organização é muito centralizada e burocratizada, que funciona mais nos moldes de uma perspectiva sistêmica de administração do que no enfoque da micropolítica da escola, tal como proposto por Ball (1989). Nesse sentido, os conflitos, ao invés de serem entendidos como parte

integrante da vida institucional, tendem a ser percebidos como disfunções a serem corrigidas. Esta característica, aliada à forma pela qual a reforma chegou à escola, marcou muitos dos desenvolvimentos posteriores aí verificados.

A proposta reformista pautada pelo cerceamento das possibilidades de participação, pela ausência de debates, críticas e propostas do corpo docente e de setores técnico-administrativos reflete uma dinâmica impositiva e/ou arbitrária de implantação da Reforma no espaço escolar, aliada a estratégias dentre as quais se destaca a democratização (FERNANDES, 2007) como meio de diluir e esvaziar possíveis resistências à materialização da agenda reformista.

Dessa perspectiva a reforma tende a ser considerada, no plano interno, predominantemente em sua dimensão funcional, isto é, voltada à consideração das razões que impediram ou dificultaram sua melhor adequação e /ou adaptação ao perfil da Escola. Nesse sentido, reivindicam-se a falta de recursos, de condições contratuais para os docentes, a ausência de laboratórios, as carências na capacitação do corpo docente como entraves para um melhor funcionamento ou uma melhor adequação das diretrizes postas pela Reforma da Educação Profissional.

De outra parte, registra-se a perda da natureza institucional nucleada no ensino técnico em nível médio diante da verticalização e consequente elitização da educação profissional. Os desdobramentos desse processo expressam o desmonte do AET e a instalação do Instituto Federal de Educação Tecnológica sob a perspectiva de sua conversão em Universidade Tecnológica. Esse itinerário marca o desgaste das relações interpessoais e a fragmentação do corpo docente e técnico administrativo. A esses aspectos é acrescentada a descrença quanto à possibilidade de transformação do trabalho pedagógico.

Não se pretende generalizar para os demais IFs o que foi possível verificar através da presente investigação. No entanto, os elementos coletados alertam para a necessidade de desenhar com maior cautela as expectativas oficiais em torno das contribuições que

essas instituições possam oferecer no sentido de “repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte de superação entre o propedêutico e o profissionalizante” (BRASIL/MEC/INEP, 2008, p. 19). Parece que há um longo caminho a percorrer, especialmente se a politecnia for entendida na perspectiva marxiana, ou seja, de politização, e não apenas como estratégia pedagógica.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, Paidós, 1989

D'ANGELO, Márcia. Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986). Tese de doutorado: Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo 2007.

FERNANDES, Carmen Monteiro. As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma na educação profissional do CEFET-SP. Dissertação de mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP, 2007.

FERRETTI, Celso João (coord.); GONZALEZ, Jorge Cammarano; SALLES, Fernando Casadei. O ensino técnico de nível médio no CEFET-SP diante das políticas de FHC e Lula. Relatório de pesquisa FAPESP, 2010.

HADDAD, Fernando. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC/INEP, 2008

HELLER, Agnes. Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1977.

_____. O cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

KUENZER, Acácia Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas de educação e formação dos trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. Florianópolis: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação- UFSC, v. 20, n. 2, 2002, p. 269-301.

MATIAS, Carlos Roberto. Reforma da Educação Profissional: Implicações da Unidade – Sertãozinho do CEFET-SP. Dissertação de mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP, 2004.

MERGULHÃO, Vera Lúcia Marques. O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo: ilha do saber ou mar de incertezas? Dissertação de mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA JR. João dos Reis e FERRETTI, Celso João. O institucional, a organização e a cultura escolar. São Paulo: Xamã, 2004.

VILLELA, José Eduardo Nogueira. Oportunidades e Desafios dos Centros Federais de Educação Tecnológica: estudo de caso do CEFET/SP. Dissertação de mestrado: Programa de Pós-Graduação em da Universidade de Santo Amaro/SP, 2007.

DOCUMENTO

BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES

Lucília Machado

Centro Universitário UNA

INTRODUÇÃO

Realizou-se em Brasília, DF, entre 23 e 27 de novembro de 2009, ano em que se comemorou o centenário da criação das primeiras escolas federais de educação profissional no Brasil, o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT).

Os Fóruns Mundiais de Educação (FME) têm procurado exercitar desde o surgimento de sua primeira edição em janeiro de 2001, em Porto Alegre, a construção de uma plataforma mundial de educação, com destaque para a luta pelo direito à educação. A proposta envolve um grande desafio: possibilitar que diferentes afluentes lancem suas águas num leito comum de concepções e expectativas, convergindo para uma mesma perspectiva e direção: uma outra educação, possível e necessária. No horizonte, a construção de uma nova sociedade sob a base da justiça social, da igualdade, dos direitos humanos, da democracia social, em contraposição à globalização neoliberal, à discriminação e à privatização do direito à educação.

A construção da convergência tem dado sentido e razão de existir aos FME. No campo das ciências sociais, a convergência é entendida como um processo mediante o qual elementos com origens diferentes tomam uma mesma direção, confluem para um mesmo ponto ou tendem para um resultado comum. Esses elementos podem ser “aspectos heterogêneos de culturas de povos geograficamente separados”, que “se tornam cada vez mais parecidos com o passar do tempo, até alcançarem um grau de similaridade ou identidade relativamente alto ...” (Dicionário de Ciências Sociais, 1987, p. 269). É

o que provavelmente vem acontecendo a cada edição do FME desde 2001, quando ocorreu a primeira delas, em Porto Alegre, que, segundo Gadotti (2009, p. 49) congregou “cerca de 15 mil participantes de sessenta países”. A segunda edição transcorreu em janeiro de 2003, também em Porto Alegre, reunindo “cerca de 15 mil pessoas de cem países, organizados em 1,5 mil entidades e organizações...” (Idem, p. 55). Na terceira edição, de 2004, Porto Alegre recebeu “22 mil pessoas de 47 países” (Idem, p. 59). Relata Gadotti (2009, p. 71) que

*A quinta edição do FME teve lugar em Nairobi (Quênia), em janeiro de 2007, onde foi aprovada a **Plataforma Mundial de Educação**. Nesta edição, decidiu-se que na sexta edição seriam debatidos e escolhidos os temas para a realização de edições temáticas e que a edição mundial seria centrada na articulação de **alianças**, **aprofundamento da estratégia** e **desdobramentos de sua Plataforma**. (Grifos do autor).*

No início de 2009 aconteceu a sexta edição do FME, em Belém, Pará, em simultaneidade com o Fórum Social Mundial (FSM), reunindo “mais de 10 mil pessoas” (Idem, 73), quando se deliberou pela realização do FMEPT, em Brasília, no mês de novembro daquele mesmo ano. Estão previstos para 2010, dois FME, um em Osasco e outro em Santiago de Compostela.

Seguindo a tradição dos FME, o FMEPT contou com grande diversidade de participantes. Diferentes origens geográficas se inscreveram na presença de 15 países: Brasil, Argentina, Colômbia, Uruguai, Estados Unidos, Canadá, Espanha, Itália, França, Alemanha, Portugal, Cabo Verde, Angola, Benin e China. Diferentes interesses se representaram pela participação de estudantes, professores, pesquisadores, trabalhadores e membros de governos, de sindicatos e de associações diversas, chegando a mais de 15 mil pessoas. Portanto, com tal diversidade, faz sentido indagar sobre como construir identidades, convergências, estratégias unitárias, consensos,

coincidências fundamentais, acordos, propostas comuns.

Segundo Gadotti, 2009, p. 16-17,

*O FME, na mesma perspectiva do FSM, sustenta-se em **dois pilares básicos**: a construção de uma alternativa ao projeto político-pedagógico neoliberal e o pluralismo de ideias, métodos e concepções. É um espaço plural, não confessional, não governamental e não partidário, não violento e autogestionado. O pilar da diversidade dos Fóruns fundamenta-se num princípio ético-político de respeito ao tempo de cada um, de cada uma, de cada cultura, de cada civilização. Precisamos respeitar o tempo de cada cultura, de cada povo, de cada processo. Não há um caminho único. Não há um só mundo possível. Há muitos mundos possíveis. (grifos do autor)*

Para Bocayuva & Veiga (1992, p. 88), “O pluralismo é mais do que a diversidade de grupos e atores sociais que intervêm nos modos de associação e organização de interesses ...”. Isto porque, segundo estes autores, o pluralismo decorre do conflito e da diversidade quando assumidos. Faz sentido, portanto, indagar também sobre possíveis tensões reveláveis neste processo de construção de convergências de perspectivas políticas e educacionais. Para Gadotti, processos autogestionados “privilegiam o encontro, o diálogo, a escuta, o debate e a colaboração. Dessa forma, eles reduzem os conflitos provocados na “luta interna” pelo poder hierárquico”. Por isso, segundo esse autor, esses processos, como os que caracterizam os FSM e FME, “são mais eficazes na luta política” (2009, p. 19).

Mas, se a existência do pluralismo significa assumir a existência do conflito e se os FME são plurais, algum estado de tensão existe nestes espaços autonomamente organizados. Aqui, tensão está sendo referida como o “... estado de retesamento dentro de um grupo ou entre grupos, resultante de atitudes, motivos e valores conflitantes”, um modo de ser e estar definível e mensurável por graus de intensidade

ou gravidade a partir de manifestações observáveis. (Dicionário de Ciências Sociais, 1987, p. 1210).

Na sua versão concreta como reação de um grupo ou entre grupos a motivos conflitantes e a exigências e condições não desejadas, as tensões são produto da vida em sociedade e se expressam em maior intensidade quanto maior for o grau de desigualdade e discriminação econômica, social, cultural, educacional e política. As tensões sociais possuem um potencial político de provocação de mobilizações. Entretanto, somente a tomada de consciência de uma situação de desconforto causadora da tensão não é suficiente para promover mobilizações coletivas de protesto ou para promover mudanças, pois isso vai depender de oportunidades abertas e das possibilidades de êxito nas ações.

Neste artigo, pretende-se buscar elementos de resposta às indagações sobre convergências e tensões observáveis nas conferências, debates e atividades autogestionadas do FMEPT, realizado em Brasília, em novembro de 2009, acerca das práticas e políticas de educação profissional e tecnológica. A temática geral deste fórum versou sobre “Educação, desenvolvimento e inclusão” e se desdobrou em três eixos: a) educação, trabalho e desenvolvimento sustentável; b) educação, culturas e integração; e c) educação, ética, inclusão e diversidade.

Os elementos de análise para a construção deste artigo foram buscados no documento *Relatório das Conferências e Debates*, que congregou os textos redigidos pelos relatores membros da Comissão Temática do FMEPT. Segundo Gadotti,

As Cartas produzidas nos seus encontros [dos FME] nascem dos relatórios de cada uma de suas atividades, de encontros de relatores, relatoras e comissões de redação, envolvendo centenas de pessoas. Esse esforço coletivo faz com que elas representem os verdadeiros anseios de milhares de pessoas no campo da educação. (GADOTTI, 2009, p. 27).

Antes, porém, de apresentar os elementos encontrados na análise documental que possam lançar luzes sobre as suposições acima, é importante advertir que os relatórios analisados apresentam desigualdades de densidade narrativa e que representam as leituras que os relatores fizeram das falas dos conferencistas, debatedores e expositores das atividades autogestionadas. Neste sentido, o documento analisado, de 155 páginas e datado de novembro de 2009, apresenta ao seu final a seguinte observação:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos registrados nesse documento transcrevem sucintamente os apontamentos propostos pelos relatores de cada atividade. As conferências e debates temáticos traduziram as ideias centrais dos conferencistas e debatedores, em forma de síntese, e as atividades autogestionadas, de forma não obrigatória, proporcionaram ideias genéricas dos principais temas abordados, os pontos polêmicos ou divergentes e os respectivos encaminhamentos. Trata-se de uma sistemática de breves registros que podem contribuir para o entendimento de temas abordados durante o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica realizado em Brasília DF, de 23 a 27 de novembro de 2009, sem a intenção de se constituírem documentos oficiais. Os registros na sua íntegra estão sistematizados em vídeos e gravações que traduzem com fidelidade todos os conteúdos tratados no Fórum. (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2009, p. 155).

AS CONVERGÊNCIAS

O principal objetivo do FMEPT, segundo seus organizadores, consistiu no levantamento de propostas para o incremento da oferta de educação profissional e tecnológica a serem integradas à plataforma mundial de educação. Buscou-se encontrar, assim, nos textos dos relatores, algumas ideias que aparecendo de modo recorrente

pudessem indicar a perspectiva da construção desta convergência.

É importante dizer que os conceitos identificados como confluente não constam de todos os relatos, o que significa dizer que não possam ser também compartilhados pelos conferencistas, debatedores e responsáveis pelas atividades autogestionadas, já que às suas falas foram aplicados os critérios de seleção livremente escolhidos pelos relatores. Além disso, na análise documental realizada para as finalidades deste artigo não se buscou quantificar quantas vezes cada ideia ou conceito apareceu ao longo das 155 páginas do texto pesquisado. Procurou-se, neste primeiro momento, construir categorias mais abrangentes com suas subcategorias de modo a compor um discurso básico, que em pesquisa posterior possa ser referência para procedimentos quantitativos.

Desta forma, foram elaborados agrupamentos, que podem ser assim sintetizados:

Democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico

Tendo se tornado, na atualidade, uma força produtiva fundamental, o conhecimento científico e tecnológico precisa ter seu acesso democratizado como um direito de todos. Isso significa igualdade de condições, o que no contexto da sociedade atual tem sido impraticável, pois o ônus do financiamento da formação profissional ainda recai sobre o trabalhador, que em regra não conta com os meios para garanti-lo. Trata-se de um paradoxo considerando-se as demandas atuais de educação ao longo de toda a vida, de trabalho decente, de melhoria das condições de e no trabalho de homens, mulheres e jovens, de justiça social. Assim, a democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico requer o concurso de estratégias que viabilizem sua sustentação por investimentos financeiros, o que significa construir com a sociedade uma ampla política pública de Estado de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O caráter do conhecimento científico e tecnológico a ser democratizado

O direito de todos a ter acesso ao conhecimento científico e tecnológico não se refere a qualquer conhecimento, mas àquele crítico e consistente, que contempla as considerações sobre as implicações e as conseqüências das inúmeras aplicações dos artefatos científicos e tecnológicos. Como alternativa à racionalidade capitalista, faz-se necessário construir espaços de participação democrática, de produção de conhecimentos emancipatórios, de novas solidariedades, de novos modos de produção e convivência social e cultural. Isto significa desenvolver formas criativas de relacionamento com o desenvolvimento tecnológico, orientadas pela busca da sustentabilidade do planeta terra, pela consciência planetária de valores como a co-responsabilidade e a sobrevivência. Neste sentido, é necessário tirar o devido proveito das experiências educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais contrários à hegemonia do capital na construção dos novos currículos da educação profissional e tecnológica.

O papel da educação profissional e tecnológica

A educação profissional e tecnológica guarda estreita relação com os processos de socialização e de construção da cidadania. Como fator de desenvolvimento humano e de inclusão social, cultural e produtiva, ela tem um papel fundamental na construção de projetos culturais, sociais e políticos de caráter coletivo fundamentados na democracia, na cidadania, na igualdade de direitos e na dignidade humana. Como momento privilegiado da reflexão sobre a relação do homem com a natureza por meio do trabalho, ela deve dispensar especial atenção à busca de novas formas de pensar o meio ambiente, da sustentabilidade, de novas relações humanas tendo em vista a construção de uma racionalidade alternativa de desenvolvimento pautada no profundo respeito pela vida no planeta. Para tanto, a educação profissional e tecnológica precisa se abrir à interação e ao diálogo com diferentes culturas, com diversas formas de conhecimento e de desenvolvimento tecnológico, com as realidades de distintas

regiões, países e continentes, tendo em vista a construção de nova ética planetária.

Os diálogos que a educação profissional e tecnológica precisa desenvolver

Os diálogos que, necessariamente, cabem à educação profissional e tecnológica, no contexto dos atuais desafios que se lhe apresentam, envolvem os campos da educação básica, do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da inovação. Estes diálogos, pautados nos direitos humanos e de cidadania, na cultura da paz, implicam considerar a necessidade da mudança da própria concepção de educação. Esta deixa de ser percebida como conteúdos determinados a serem assimilados pelos alunos, para dar lugar a processos de aprendizagem contínuos e diferenciados conforme a diversidade das demandas dirigidas aos sujeitos, das suas experiências de vida, das suas necessidades subjetivas de aprendizagem e de alternativas de construção das suas identidades pessoais. Neste sentido, são os diversos diálogos que a educação profissional e tecnológica precisa promover e desenvolver - em resposta à diversidade cultural, às necessidades dos sujeitos e de suas comunidades, à interação dos diferentes saberes -, que possibilitarão a formação integral dos sujeitos. Isso também se apresenta como uma condição necessária para que a educação profissional e tecnológica supere a racionalidade instrumental que vem a limitando ser uma educação justificada estritamente pelo atendimento das demandas do mercado.

O equacionamento dos desafios à educação profissional e tecnológica

O sucesso da educação profissional e tecnológica no enfrentamento dos desafios que a incitam a buscar alternativas passa, em primeiro lugar, pela questão do relacionamento social e político que deve construir e manter com as forças vivas da sociedade, a começar com as necessidades dos seus alunos e das comunidades

implicadas. Este relacionamento envolve a produção e circulação de diferentes saberes e práticas de cidadania. Ele requer articulações com as políticas de desenvolvimento, de democratização dos meios de produção, educação básica, trabalho, meio ambiente, ciência, tecnologia, cultura e inovação. São caminhos eminentemente políticos e que terminam por oferecer critérios para as decisões técnicas. São estratégias que sinalizam para o caráter de universalidade das políticas de educação profissional e tecnológica, não restritas à luta contra a pobreza, mas inseridas nas lutas pela construção de projetos políticos, econômicos e pedagógicos alternativos de sociedade.

A valorização do saber não formal e o direito à certificação profissional

A perspectiva do direito de todos à educação profissional e tecnológica só se completa com a valorização do saber não formal e a efetivação do direito ao reconhecimento e à certificação de saberes profissionais desenvolvidos e obtidos, informalmente, em experiências de trabalho e vida. Para tanto, políticas públicas de certificação profissional precisam ser desenvolvidas, contemplando definições claras quanto ao seu financiamento, estratégias de respeito às condições individuais, diagnósticos comprometidos com a orientação profissional e o encaminhamento dos sujeitos à educação continuada. Estas políticas precisam contar com o envolvimento, a participação e a negociação de diversos atores sociais (setor produtivo, trabalhadores, instituições educativas e governo), pois o processo de reconhecimento e certificação profissional não sendo neutro, é um território de disputas.

AS TENSÕES

No espaço do FMEPT, múltiplas vozes se fizeram presentes, das agências transnacionais às organizações sociocomunitárias. Para efeitos deste artigo, serão consideradas as polarizações que foram mencionadas como causadoras de algum constrangimento ou conflito de interesses. Parte-se do pressuposto de que a identificação

destas oposições serve à compreensão das motivações presentes nas situações de embaraço que geram as tensões neste campo educacional.

É importante dizer que estas indicações de elementos de tensão não estão presentes em todos os relatos, mas a despeito disso não se pode dizer que não sejam consensuais dentre os conferencistas, debatedores e responsáveis pelas atividades autogestionadas. No caso destas últimas, os relatores foram levados a fazer este tipo de registro, pois receberam um roteiro de itens, dentre os quais havia um que pedia a explicitação de “pontos polêmicos ou divergentes do grupo”.

Para fins deste artigo, também não se pretendeu fazer quantificações sobre as tensões identificadas. Pretende-se, simplesmente, percorrer algumas categorias de oposições mais abrangentes e seus conteúdos mais significativos. Estes são apresentadas a seguir:

As tensões decorrentes da polarização imposta pela lógica capitalista de centralização e concentração das riquezas

No contexto da sociedade competitiva, da autocracia da ordem econômica e financeira ditada pelo capital, da regulação social comandada pela lógica do mercado, da distribuição desigual dos meios de produção e dos benefícios da produção social, a educação profissional e tecnológica tem sido constrangida a se desenvolver segundo uma racionalidade instrumental, utilitária, pragmatista e produtivista. Este modelo concentrador e privatista é responsável pelo surgimento de crises econômicas periódicas, cujos reflexos nos mundos do trabalho, na educação e nas relações do homem com o ambiente têm sido desastrosos. Submeter-se às ordens do mercado se traduz por subordinar-se à lógica discriminatória, que vitima especialmente jovens, mulheres, não brancos e pobres. Tais estorvos são geradores de tensão. A constituição do conhecimento científico e tecnológico tem caráter social e sua apropriação visando à ampliação das capacidades humanas e ao desenvolvimento sustentável pressupõe, portanto,

mobilizações para mudar este quadro desfavorável e contraditório. Promover os interesses sociais amplos, atender as necessidades da convivência solidária e da educação profissional e tecnológica emancipadora, com currículos voltados para a formação para a vida significa enfrentar estas tensões sociais.

As tensões decorrentes da polarização entre o local e o global

Duas dinâmicas sociais têm levado contradições e tensões importantes ao seio da educação profissional e tecnológica. Por um lado, a organização do sistema mundial da economia capitalista tem feito evoluir o crescimento do grande mercado educativo mundial, impulsionando a formatação de currículos internacionais e modelos de certificação profissional de validade internacional. Esta polarização em favor do critério do global tem reacendido a discussão favorável aos interesses inerentes aos processos culturais, sociais e econômicos locais. Do ponto de vista educacional, reclama-se a necessidade de respeitar a primazia do foco no aluno, contextualizar pedagogicamente os conhecimentos produzidos em articulação com projetos culturais, sociais e políticos de interesse de proximidade. Também na educação profissional e tecnológica surgem tensões decorrentes do mal-estar causado pela implementação das políticas neoliberais, orientadas pela globalização capitalista. Contra a reposição dos pressupostos da dominação cultural neocolonizadora, reivindica-se o reconhecimento, a preservação e a promoção dos saberes locais embasados nas diversidades cultural, étnica e territorial. Desta feita, propõe-se que os modelos nacionais de certificação sejam coerentes com as necessidades e especificidades de cada país. Denuncia-se, por outro lado, o não cumprimento de legislações específicas que protegem os direitos à educação profissional e tecnológica culturalmente orientada de comunidades específicas, como as dos indígenas.

As tensões decorrentes da polarização em favor de um novo modelo de trabalho

Um novo modelo de trabalho de base imaterial, decorrente de profundas e radicais mudanças na base material da produção social, tem levado tensões à intimidade das práticas vigentes de educação profissional e tecnológica. Admitir a inexorabilidade da necessidade da educação ao longo da vida e a inversão da ênfase a favor dos processos de aprendizagem comparativamente aos de ensino têm provocado inquietações sobre como fazer para atender e realizar a gestão das novas demandas de educação profissional e tecnológica. O novo modelo de trabalho de base imaterial reclama pela materialização de novos horizontes educativos, mas as condições materiais para tanto estão na contramão, o que gera tensões importantes. Como decorrência, o cenário é de aumento da competição no mercado de trabalho, agravada pelas tendências demográficas de elevação da expectativa média de vida e de maior dificuldade das famílias de sustentar a reprodução da força de trabalho

As tensões decorrentes da polarização a favor de modelos participativos de gestão pública

A juventude não está presente na gestão das políticas públicas de seu interesse contrariando pressupostos da gestão democrática. A superação deste estranhamento e das tensões dele derivadas pressupõe levar ao terreno da educação profissional e tecnológica práticas democráticas de gestão participativa. É preciso pensar, desenhar e construir, de forma colaborativa, processos educativos que levem as pessoas a tornarem-se partícipes da construção social e educacional desejada.

As tensões decorrentes da polarização provocada pela continuidade da lógica da dualidade do ensino

As atuais políticas de educação profissional e tecnológica precisam estar atentas ao risco da continuidade dos processos de reposição e atualização da estruturação dual das redes de ensino. O

ressurgimento deste antigo problema, que causou tantos embaraços e tensões, não está afastado mesmo quando se propõe uma nova organização para a educação profissional e tecnológica. Aspectos que envolvem o reconhecimento, a valorização e principalmente a inserção profissional dos tecnólogos e sua discriminação por parte de empresas públicas e privadas, órgãos públicos e conselhos profissionais são apenas elementos ilustrativos de situações que têm trazido incômodos e insatisfações em razão da permanência da dualidade da estrutura educacional.

As tensões decorrentes da implantação do ensino médio integrado ao técnico

A implantação do ensino médio integrado ao ensino técnico, uma inovação recente na educação profissional e tecnológica brasileira, tem produzido, pelo menos, dois tipos de tensões importantes. A primeira se refere a como resolver questões organizativas e metodológicas da construção deste currículo. A outra diz respeito ao como solucionar conflitos latentes e manifestos entre professores das disciplinas do ensino médio e professores dos conteúdos específicos da EPT causados pelos estranhamentos recíprocos e disputas por espaços, hierarquização de saberes e de poderes.

As tensões decorrentes da falta de uma política de profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica

Pelo menos três problemas relacionados aos docentes da educação profissional e tecnológica se apresentam polêmicos e demandantes de atenção na atualidade: a construção do campo da profissionalização destes professores, a especificidade de sua formação profissional e as formas ou modelos de formação docente adequados à realidade e demandas da educação profissional e tecnológica.

As tensões decorrentes da falta de uma política unitária de certificação profissional

As concepções e diretrizes para a certificação profissional, que têm sido objeto do processo de constituição da rede Certific, não estão ainda suficientemente esclarecidas. As dúvidas podem ser assim apontadas: O foco na elevação da escolaridade poderá afastar os trabalhadores dos processos de certificação profissional? Como aliar o sistema de certificação ao sistema escolar? Está assegurada a participação de sindicatos e de trabalhadores neste modelo de certificação profissional? Qual será a composição da rede Certific e quais os papéis de cada ente que a integrará? Qual é a base jurídica e institucional que vai alicerçar a implementação das políticas e programas de certificação no Brasil? Estando identificadas quatro linhas diferentes de certificação decorrentes da existência de quatro subsistemas – o do SENAI, o do Ministério das Cidades, o do Ministério do Trabalho e Emprego e o do Ministério da Educação, quais as implicações desta fragmentação e falta de convergência?

CONCLUSÕES

Ao final deste artigo, algumas conclusões básicas podem ser apontadas. Inicialmente, é necessário destacar a importância e o pioneirismo do evento, já que este foi o primeiro FMEPT, talvez o precursor de outros que poderão ser organizados sobre a mesma temática futuramente. Por outro lado, a sua magnitude em números de participantes e em sua diversidade. Nestes termos, o documento analisado (*Relatório das Conferências e Debates*) constitui-se num importante registro histórico, mas não deixa de ter sua singularidade em face da riqueza dos debates ocorridos dentro e fora da programação.

Com relação à temática deste artigo, centrada em convergências e tensões, o documento analisado relata, sobretudo, formulações com a perspectiva da construção de convergências de ideias, expectativas e propostas, causas comuns para a educação profissional e tecnológica. A proeminência especial que os conferencistas e debatedores deram

às convergências se justifica pela própria proposta do fórum, de buscar a construção de consensos em favor de uma plataforma comum de lutas e reivindicações. O processo histórico, a identidade baseada em princípios e valores e o meio cultural comum que vêm sendo construídos nas edições sucessivas dos FSM e dos FME serviram de referência para as expressões convergentes dos discursos que demarcaram as conferências, debates e atividades autogestionadas do FMEPT.

Com relação à identificação das tensões, constatou-se que a maior parte das que aparecem nos pronunciamentos registrados pelos relatores privilegiaram questões que envolvem a práxis educacional no seu conjunto. Contudo, aspectos específicos de determinadas práticas e políticas de educação profissional e tecnológica também foram mencionados, sobretudo nos relatos que cobriram o que se transcorreu nas atividades autogestionadas. É importante registrar que não foram relatadas divergências relevantes entre os debatedores. Assim, a maior parte das tensões identificadas se refere aos conflitos de interesses e de valores do grupo de participantes do FMEPT com outras forças sociais opostas e externas à rede que constitui este movimento social, particularmente ao neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

BOCAYUVA, P. C. C.; VEIGA, S. M. Novo vocabulário político (V. I). Rio de Janeiro: Fase/Vozes, 1992.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação, 2ª Ed., Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987, 1422 p.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Relatório das Conferências e Debates. Brasília, DF, nov. 2009, 155 p. Disponível em:

http://sitefmept.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=35&Itemid=95&lang=br. Acesso em 13.02.2010.

GADOTTI, Moacir. Fórum Mundial de Educação: pro-posições para um outro mundo possível. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, 140 p.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-MG

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar algumas características da Formação de Professores para a Educação Profissional, aqui denominada Forprofep, incluindo algumas das suas articulações com o campo da Formação de Professores em geral.

A minha prática político-pedagógica, em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, evidencia alguns aspectos importantes para um tratamento profícuo do tema. Estes irão permear o presente texto e se referem a questões de fins e contexto sócio-histórico e acadêmico, ao lado de questões de conteúdo e forma na área. Expressam as dimensões, estreitamente relacionadas, de ordem histórico-ideológica e histórico-político-epistemológica e suas interações com concepções de Professores da Educação Profissional Técnica de nível médio, ou seja, do Ensino Técnico, presentes nas decisões sobre a Forprofep no país.

Além disso, tem-se como pano de fundo o entendimento de que a realidade é contraditória. E as contradições da formação social brasileira *conteudizam-se*, historicamente, em propriedades diversas das práticas educacionais, implicando mediações, também diversas, no campo da Forprofep. No entanto, não se tem a pretensão de saturar de historicidade, de forma profunda, o entendimento desse campo. A rigor, entende-se que o conteúdo deste texto se qualifica como hipóteses que poderão vir a compor uma agenda de pesquisa sobre a matéria.

Quanto às fontes utilizadas, o conteúdo aqui apresentado envolve resultados de pesquisa sobre a Formação de Professores

para o Ensino Técnico que contou com recursos do CNPq e da FAPEMIG (Oliveira, 2008; Oliveira et al, 2008.). Teve-se, também, como base, outras produções, cujo principal critério para seleção foi o de se relacionarem, de forma contundente, ao recente empenho oficial e dos sujeitos da área, pelo tratamento da Forprofep como um campo científico político-pedagógico. Importa registrar, também, que uma versão do presente texto serviu de base para a apresentação sobre o tema no X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em Águas de Lindóia em 2009.

UMA APROXIMAÇÃO AO ENTENDIMENTO DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – O SENTIDO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL-EP E AS BASES CONCEITUAIS DE UMA PROPOSTA

Na discussão do tema da Formação de Professores para a Educação Profissional, uma primeira necessidade que se coloca é a do entendimento do sentido da expressão *Educação Profissional-EP*. Isto não apenas por conta do seu uso polissêmico no campo educacional, mas, sobretudo, porque as *disputas semânticas* não são abstraídas das relações sociais, o que urge compreender para o entendimento dessa expressão.

Aqui, também, se aplicam as afirmações de Frigotto (2009) que, na discussão da polissemia da *categoria trabalho*, afirma que esta tem suas “*variações de sentido marcadas pelo desenvolvimento histórico-cultural, por valores, tradições, por concepções ideológicas e disputas sociais*”. (p.178).

É nesse sentido que se entende a introdução do termo *Educação Profissional* no Artigo 39 da *Lei n. 9.394/96* (Brasil, 1996) – LDB – que explicita: “*A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.*”

O termo *Educação Profissional*, presente na LDB, teria sido fruto das disputas na área, em torno dos objetivos do nível médio

de ensino. Nestas, conforme registra a produção intelectual na área da educação (p. ex.: Saviani, 1989; Garcia & Lima Filho, 2004) encontra-se, também, o debate em torno da concepção de *Educação Tecnológica*, que ocupou as pautas da sociedade civil organizada e de setores da sociedade política, no período em torno de dez anos que antecedeu à aprovação da Lei.

Promulgada a LDB, o *Decreto n. 2.208/97* (Brasil, 1997a), que regulamenta os artigos da Lei relativos à EP, operacionaliza e consolida o termo em pauta. Recorde-se que o Decreto não apenas separa a formação geral da formação profissional, no nível médio, como também delinea uma estrutura própria para a Educação Profissional. Esta se organiza em: básica, técnica e tecnológica, implicando, neste último caso, os Cursos Superiores de Tecnologia. Assim, o Decreto favorece, também, a consolidação do termo *Educação Tecnológica* referido a um nível de escolarização: o nível superior do *sistema paralelo* de Educação Profissional no país.

De um lado, pela separação entre formação geral e formação específica, e, de outro, pela contribuição à redução do sentido de *Educação Tecnológica* a um nível de ensino, o Decreto fortalece uma posição consentânea à denominada posição produtivista na EP. Essa implica: “*aproximação dos processos formativos escolares da educação profissional (...) aos processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços, e, portanto, a uma formação meramente técnica*”. (Oliveira, 2000b, p.42). Nessas condições, a escola se afasta do objetivo de uma educação tecnológica que envolveria, entre outros aspectos, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, das bases científicas, tecnológicas e sócio-históricas que presidem os diferentes ramos da produção moderna.

Na redução que se opera sobre o termo *Educação Tecnológica*, sobretudo a partir do *Decreto n. 2208/97* (Brasil, 1997a), retoma-se o significado desse termo, em suas origens, no País. Nestas, conforme o Documento *Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (Brasil. MEC/SETEC, 2004), ele está ligado à denominação

de instituições que, no início da década de 70, se organizaram para a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia. Urge lembrar que o *Decreto n. 5.154/04* (Brasil, 2004a), que revogou o 2.208, e a *Lei n. 11.741/08* (Brasil, 2008a), que altera os artigos da LDB relativos à Educação Profissional, não superam as condições aqui apresentadas e contribuem para o entendimento do caráter polissêmico do termo *Educação Tecnológica* juntamente com esse caráter relativo ao próprio termo *Educação Profissional*.

Nesse contexto, convém registrar que nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é comum o uso da expressão Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica para significar a Formação Docente para a Educação Profissional nos níveis médio (cursos técnicos) e superior (cursos superiores de tecnologia ou cursos de formação de tecnólogos).

A partir do exposto, defende-se que a Forprofep tenha, como pano de fundo, o objetivo do tratamento da EP – objeto de estudo e campo de trabalho docente – a partir do compromisso com a Educação Tecnológica. Nesse sentido, a Forprofep não seria entendida, por exemplo, como a mera formação pedagógica para *dar aulas* de disciplinas específicas do Ensino Técnico, de nível médio, ou dos Cursos Superiores de Tecnologia porquanto compreenderia a EP a partir de princípios, assim sintetizados:

. fortalecimento das relações entre cultura, trabalho, ciência, técnica e tecnologia; e a integração entre formação geral e formação específica;

.(...) sua contextualização em face da relatividade da aceleração do progresso técnico e do relacionamento deste com a estrutura produtiva e o sistema educacional brasileiro;

.o reconhecimento de que o processo de qualificação-desqualificação da força de trabalho é contraditório,

implicando descompassos nos diferentes setores da produção e construções e negociações sociais;

.o não-equacionamento das questões educacionais nos limites da modernização econômica do país e dos interesses empresariais, reduzindo o direito à educação aos imperativos do mercado de trabalho;

. uma educação comprometida com a inclusão e a não-discriminação societárias. (Oliveira, 2005, p.16, com pequenas alterações para o presente texto).

Esses princípios não se restringem à situação da Formação de Professores para a EP, mas constituem bases, também, para propostas de Formação dos Professores em geral. Eles terão, mais ou menos, condições de se materializarem nas práticas educacionais quanto, mais ou menos, forem defendidos por um conjunto de sujeitos, que, embora plurais, se unifiquem na luta contra posições produtivistas no âmbito. Esse coletivo também é importante na superação da limitação das políticas “*cujas sucessivas mudanças*” na história do campo da Formação de Professores, conforme sintetiza Saviani, “*não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente, para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.*” (Saviani, 2009, p. 148).

Realmente, neste século e nas últimas décadas do século passado, talvez nunca as questões da formação de professores tenham freqüentado tão assiduamente as pautas das políticas, das propostas e da produção intelectual na área da educação, no País. No entanto, muito em função das condições estruturais objetivas do trabalho docente, no contexto social mais amplo, isto não tem significado ruptura expressiva com os problemas enfrentados pela área.

UMA NOVA APROXIMAÇÃO – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GERAL

A concepção e os princípios expostos sinalizam a relevância técnico-política do diálogo da Formação de Professores para a Educação Profissional com o campo da Formação de Professores em geral e a importância de que, sem cair no voluntarismo ou no economicismo, seus agentes se unam na luta por uma Educação e uma Educação Profissional de qualidade social. Isso implica um processo educativo mediador das relações entre trabalho e educação numa perspectiva comprometida com a educabilidade da classe trabalhadora; um projeto de EP para formação de um cidadão crítico, competente e solidário no exercício profissional, no contexto da construção de um projeto de desenvolvimento nacional sustentável, voltado para a superação das condições de desigualdade e dominação econômica, e obviamente, para a inclusão social.

O campo consolidado da Formação de Professores

Para o estreitamento do diálogo entre a Formação de Professores para a Educação Profissional e o campo da Formação de Professores em geral, em primeiro lugar, há que se retomarem aspectos da construção desse campo, no Brasil.

O campo da Formação de Professores em geral manifesta sua institucionalização, de forma contundente, nos dois Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino-ENDIPES, da segunda metade da década de 90, quando os agentes desse campo consolidam sua legitimação expressiva na área educacional. De fato, conforme Oliveira (2000a), o VIII ENDIPE, de Florianópolis, em 1996, e o IX ENDIPE, de Águas de Lindóia, em 1998, foram verdadeiros encontros sobre formação de professores, pelo predomínio desse campo nas atividades dos eventos.

No entanto, pode-se dizer que o campo da Formação de Professores não se ocupa, a rigor, da Forprofep, na referida década

e após ela, quer nos eventos, quer nos produtos – livros, artigos, pesquisas, etc. – que objetivam o seu capital cultural, nas expressões de Bourdieu (1980, 2004).

Nesse contexto, no *I Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores* no Brasil, promovido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, em julho de 2006, dos 71 grupos participantes, apenas um desenvolvia pesquisas ligadas à Educação Profissional, grupo este vinculado ao Mestrado em Educação Tecnológica de uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG.

Além disso, o levantamento dos trabalhos da Reunião Anual da ANPEd, de 2008, nos Grupos de Trabalho de Formação de Professores, Trabalho e Educação e Política de Educação Superior, evidencia que, entre os 45 trabalhos, 14 abordam o tema particular da formação de professores, mas nenhum deles a Forprofep.

O exposto mostra que persiste a situação encontrada em dois amplos *estados da arte* sobre o campo da Formação de Professores envolvendo período da última década do século passado até 2006 (André et al., 1999; Brzezinski, 2008). Neles, registra-se a escassez de trabalhos não só sobre a Forprofep como também sobre o Ensino Técnico.

As condições apresentadas encontram-se de certa forma respaldadas pela LDB que, por não se referir explicitamente ao professor para a *Educação Profissional*, viabiliza a interpretação de que o docente da área não carece de uma formação própria, mesmo para o caso do Ensino Técnico de nível médio.

Junto a isso, o *Decreto n. 2.208/97* (Brasil, 1997a), que regulamentou a EP, de abril de 1997 a outubro de 2004, estabelece em seu artigo 9º que as disciplinas do Ensino Técnico

“serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados

para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica”.

Por sua vez, o *Decreto n. 5.154/04* (Brasil, 2004a), que revogou o anterior, sequer menciona a questão do Professor para a Educação Profissional.

Isto tem a ver com uma dada concepção sobre as relações entre experiência profissional e formação acadêmica, permeada por um não reconhecimento da docência na EP como um campo de conhecimento com identidade própria.

Obviamente, a situação explicitada é apenas uma das mediações que caracterizam os quase 15 anos, para mencionar apenas o período após a LDB atual, de não diálogo entre a Formação de Professores em geral e a Forprofep, que o *X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores* contribuiu para romper, ao programar um Simpósio Temático sobre a matéria. Como anteriormente, o presente momento também se explica pelo seu contexto, permeado por fatores de ordem técnica e política e que se relacionam à condição de emergência do campo da Forprofep.

A emergência do campo da Formação de Professores para a Educação Profissional

No campo da Formação de Professores para a Educação Profissional, contribuiu para a sistematização e divulgação dos trabalhos a respeito, a realização, em Brasília, em 2003, do *Seminário Nacional de EP*, promovido pela então SENTEC, no início do 1º mandato do Governo Lula. O Seminário teve como um dos temas a formação de professores e foi considerado um instrumento de subsídios para a construção do traçado de uma política na área da EP. No Documento de políticas públicas para essa área (Brasil. MEC/ SETEC, 2004), elaborado a partir do Seminário, entre as ações a serem implementadas relativas ao tema em pauta, definem-se: *“Estabelecer uma política de formação de professores para a educação profissional*

e tecnológica. (...) Criar possibilidades de formação inicial e continuada para os professores, evitando-se o erro constante da improvisação. (...) Estruturar a licenciatura...”.

Além disso, apesar de não mencionar a Forprofep, o mencionado Decreto n. 5.154/04 (Brasil, 2004a) teria influenciado o novo papel de destaque a essa formação. De fato, o Decreto implicou, pela retomada da possibilidade do Ensino Técnico integrado ao Médio da Educação Básica, um novo desafio nas exigências postas aos sujeitos da área: o de se capacitarem para desenvolver o novo currículo com integração entre as disciplinas de formação geral e as de formação específica.

Finalmente, o Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para o período de 2005-2010, e, portanto, em curso, envolve uma ampliação, no período de 2005 a 2010, de quase 300.000 matrículas na EP, e, junto a isto, mais de 11.000 novos cargos efetivos de professor. Obviamente, essa situação é um fator não desprezível na importância da formação de professores para ocuparem esses novos cargos.

Nesse contexto, nos últimos anos, os agentes da área têm incorporado o compromisso de construir a institucionalização e objetivação do campo emergente da Forprofep, de forma a favorecer a sua legitimidade acadêmico-profissional, em suas relações com o campo da Formação de Professores em geral, e retirar, desse diálogo, subsídios para um projeto de formação vinculado aos princípios explicitados neste texto.

São ações significativas nessa direção:

– encontros e Seminários promovidos por Instituições da Rede, em 2006 e 2007, como o *I Seminário Nacional sobre Forprofep*, no CEFET-MG, em meados de 2006. Nele participaram da mesa de abertura, representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE, do Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centro/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras- Forundir, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-ANDES;

– o *VIII Simpósio Formação de Professores para a EPT*, realizado em Brasília, em setembro de 2006, e organizado pela SETEC e pelo INEP. Para o Simpósio, foram convidados sujeitos das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, representantes do CNE, da ANPEd, da ANFOPE, além das colegas – Professoras Acacia Kuenzer, Lucília Machado e Maria Ciavatta Franco –, que realizam pesquisas na área de Trabalho e Educação e, particularmente, na área da EP;

– a constituição do Grupo de Trabalho-GT Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica em seguida ao Simpósio, com a participação de membros do MEC/SETEC, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dos Professores Francisco Aparecido Cordão (SENAC-SP e CNE), de Lucília Augusta Lindo de Paula (ANFOPE) e Lucília Regina de Souza Machado (Centro Universitário UMA) e Maria Cristina Madeira da Silva (SINASEFE). O grupo realizou encontros em 2007 cujo produto foi sintetizado em um texto, discutido em audiências públicas regionais, a pedido dos dirigentes da própria Rede, audiências estas coordenadas por suas Instituições. As conclusões foram enviadas à SETEC, para encaminhamento ao CNE e apresenta quatro possibilidades de Forprofep relativas a diferentes públicos: graduados, graduandos na área tecnológica, técnicos de nível médio, e concluintes do ensino médio (Machado, 2008). A partir das discussões realizadas, foram feitas várias previsões de datas para a regulamentação sobre a matéria, mas esta ainda não se materializou.

Junto aos eventos e discussões mencionados, em novembro de 2006, ocorreram a *Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica* e a *I Jornada Nacional da Produção Científica* na área. Nos dois eventos, um dos temas ou eixos foi a Forprofep. É interessante que no Prefácio dos Anais da Jornada, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC registra:

“A I Jornada pode ser tida hoje como um marco na explicitação e valorização da produção científica desse

campo da educação Brasileira. Produção esta que aponta a qualidade dos saberes/fazeres da educação tecnológica e profissional e seu potencial para nos colocar (...) enquanto nação, em outro patamar da produção tecnológica”. (Pacheco, 2006b).

E na Introdução dos Anais da Conferência: “(...) esta é a primeira vez em que houve um amplo debate para definir uma política nacional para o segmento (...) A primeira conquista que podemos destacar é a abertura do diálogo entre os que atuam no setor.” (Pacheco, 2006a).

De fato, quem acompanhou a organização da Conferência e da Jornada deve se lembrar que um dos seus objetivos era exatamente o de estimular, de forma sistematizada, o processo de construir visibilidade e reconhecimento à produção científica na área da EPT e incentivar essa produção à luz de determinados princípios.

Reforçando esse objetivo, o MEC/SETEC lança, em 2008, a *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. No editorial, registra-se: “A Revista (...) surge para dar visibilidade à produção científica e tecnológica realizada no âmbito dessa modalidade da educação”. (MEC/SETEC, 2008). No primeiro e único número publicado até o momento, são divulgados dois estudos sobre a Forprofe, apresentados no Simpósio de 2006 (Machado, 2008; Moura, 2008).

Diferenças e semelhanças entre os dois campos

No movimento de institucionalização e objetivação do campo da Forprofe, nas discussões estabelecidas entre seus agentes e os do campo da Formação de Professores em geral, evidenciam-se diferenças, semelhanças e disputa de posições no tratamento da questão da Formação de Professores.

No caso da Formação de Professores em geral, há o predomínio das discussões sobre o *professor reflexivo*, tendência que começa a aparecer nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino-ENDIPES, na década de 90, conforme evidenciam análises

de Pimenta (2000) e Oliveira (2009). Junto a isso, a discussão da *pesquisa como princípio educativo* e dos *saberes docentes* também aparecem norteando as propostas de formação de Professores. Pode-se dizer que essas tendências se consolidam do final da década de 90 até os dias atuais.

Paralelamente, sem desconsiderar as construções do campo da Formação de Professores em geral, pelas estreitas relações da EP com a área de *Trabalho e Educação*, o campo da Forprofep, em particular, é permeado por concepções da categoria trabalho e do trabalho como princípio educativo, como evidenciam os estudos aqui já mencionados.

No entanto, fica visível, em ambos os campos, de um lado, a ênfase atribuída à importância da educação continuada e, de outro, o fenômeno similar à *hibridização curricular*, tal como discutido por Lopes (2002). Nos dois campos, os saberes perdem as marcas das suas fontes e matrizes teóricas e se misturam. Aqui vale lembrar a discussão de Guimarães (2008) sobre a concepção de formação integral, no discurso oficial da EP, nos anos 2000, nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso e Lula, fundamentando o que a autora denomina de *hibridização da política*. Obviamente, essa hibridização expressa o jogo de interesses na construção das políticas em geral e na Forprofep em particular.

Finalmente, na interação entre os dois campos, aparecem disputas, sobretudo, quanto à questão do *lócus* da formação de professores. Nesse âmbito, tem-se o papel do *Decreto n. 6.095/07* (Brasil, 2007) e da *Lei n. 11 892/08* (Brasil, 2008b), relativos aos denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Isto porque, por esses dispositivos, amplia-se a autonomia das Instituições da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as quais, ao se transformarem em Institutos, passam a poder ofertar cursos de licenciatura e programas especiais para a formação de professores não apenas para a Educação Profissional, mas, também, para toda a Educação Básica. Essa condição orienta a atenção dos agentes do campo, institucionalizado, da Formação

de Professores em geral para as possíveis agências formadoras pertencentes à Rede, e, com isto, para a própria Forprofep.

Todo o exposto sugere a necessidade de uma compreensão maior das características da Forprofep. Essas serão aqui apresentadas em relação ao Ensino Técnico.

AS CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisas na área (Oliveira, 2008; Oliveira et al., 2008), relativas à Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de nível médio, evidenciam duas propriedades fundamentais da Forprofep no país, nesse nível. A primeira, de caráter histórico-ideológico refere-se à extensão, para o campo da Forprofep, da manifestação da dualidade estrutural da formação social brasileira, no nível médio de ensino. A segunda estreitamente relacionada à anterior e de caráter histórico-político-epistemológico refere-se, de um lado, às condições históricas e opções políticas das instituições da Rede pela oferta da Formação de Professores para as disciplinas das áreas denominadas científicas e não pela oferta das disciplinas técnicas das áreas denominadas tecnológicas. De outro, às dificuldades epistemológicas relativas ao ensino dos conteúdos das disciplinas técnicas.

Na aparente falta de formação, a expressão da dualidade estrutural da formação social brasileira

Tal como registrado em Oliveira (2005), a análise da política de Formação de Professores para a EP evidencia que uma de suas características é a de que ela veio ocorrendo de forma *especial*. Isto mesmo com a *Lei n. 4.024/61* (Brasil, 1961), que propõe a equivalência entre os ramos do Ensino Médio (secundário, normal, técnico e outros), e que, pela primeira vez, exige uma formação específica para o Professor do Ensino Técnico, além do curso técnico ou de graduação. No artigo 59 dessa Lei, encontra-se: “*A formação de professores para*

*o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos **especiais** de educação técnica". (Grifo meu).*

Pouco a pouco, vai se consagrando a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e os demais, e, nesse sentido, com suas devidas diferenças, todos os dispositivos legais sobre a matéria, subseqüentes à LDB de 1961, reforçam a legitimidade de dois percursos distintos de formação docente: *o acadêmico e o técnico*, este de menor valia.

Além disso, como, pelas políticas da área, a Formação de Professores das disciplinas específicas do Ensino Técnico pode ser organizada em cursos regulares ou emergenciais, ela passa a ser marcada pelo caráter *emergencial* ao lado do mencionado caráter *especial*. Do ponto de vista curricular, propriamente dito, a Formação de Professores em pauta vem sendo marcada, ainda, por *falta de integralidade*. Com base na legislação da matéria, a partir da década de 70 até 97, encontram-se, bem definidas, duas alternativas de Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de nível médio: o acréscimo da formação pedagógica à formação profissional em nível superior ou o acréscimo pedagógico ao lado do técnico específico à formação profissional em nível técnico, na área relacionada à disciplina em que um dado profissional deseja se habilitar.

Em 1997, face à condição de falta de professores para o ensino básico, o CNE aprova a *Resolução n. 02/97* (Brasil. CNE, 1997). Esta dispõe sobre os *Programas especiais de formação pedagógica de docentes* para o ensino fundamental e médio, incluindo o caso da Educação Profissional Técnica de nível médio. Por esses programas, o Professor do Ensino Técnico é o portador de diploma de educação superior que complementa a sua formação, de graduado, com a formação pedagógica, em caráter *emergencial*.

Assim, com a *Resolução n. 02/97* (Brasil. CNE, 1997), ainda em vigor, a Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de nível médio passa a contar com uma *nova* regulamentação,

com aquelas mesmas características das anteriores. Isto a despeito do fato de que, do ponto de vista curricular, a proposta que a Resolução apresentada define uma estrutura organizada em núcleos (contextual, estrutural, integrador) considerada positiva pelos sujeitos da área, na condução de uma formação docente fundada naqueles princípios aqui expostos.

A partir do exposto, em uma primeira síntese, a Formação de Professores para a EP vem sendo tratada, no País, como algo *especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório*, e que, por meio de *Programas*, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma *política de falta de formação*. Aliás, essa *falta de formação* justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área, por parte dos próprios sujeitos da área.

Com todas essas condições, as características apresentadas estariam indicando não a identidade particular do Ensino Técnico, valorizada e assumida como importante de ser considerada nas políticas e propostas relativas à formação de seus docentes. Estariam indicando, muito mais, o fato de essa formação não se revestir de unidade, em relação às políticas gerais de Formação de Professores no País. Manifesta, assim, a extensão, para o âmbito da Forprofep, da dualidade presente historicamente no nível médio de ensino, ligada à separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, junto à histórica desvalorização do ensino profissionalizante, no contexto da formação social brasileira, dominante e predominantemente capitalista.

Nesse sentido, pode-se concluir que a síntese problematizadora da Formação de Professores para a EP nas políticas e práticas históricas e vigentes, resume-se no seguinte: da aparente *falta de formação* à desvelada formação balizada pela dualidade estrutural, e, conseqüentemente, pelas contradições da presença, na educação, da lógica da necessária construção de subjetividades próprias à produção e ao consumo, do estágio atual de acumulação capitalista.

Na natureza da oferta da licenciatura por instituições da Rede, a luta das Instituições pela ampliação da sua autonomia e pelo seu reconhecimento como Instituições de Educação Superior, ao lado das dificuldades de ordem epistemológica e operacional

Até 2008, à parte os CEFETs, do Maranhão, de Minas Gerais, de Pelotas e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR (antigo CEFET do Paraná), os demais não se ocupavam da Formação de Professores, no que tange às áreas técnicas, excluída a área da química, considerada, simultaneamente, área técnica e científica. Neste último caso, já havia a oferta da Formação de Professores em outros CEFETs – do Amazonas, do Piauí, de Campos e no CEFET-Química do Rio.

O entendimento da situação identificada passa pelas condições da atuação dos CEFETs na Educação Superior, construída no decorrer da sua trajetória. Esta implica um processo histórico permeado por uma situação contraditória de ampliação e redução, simultâneas, da autonomia dessas Instituições, no País.

No âmbito da Formação de Professores, as condições de autonomia dos CEFETs na oferta educacional contam com momentos expressivos, ligados aos dois processos de *cefetização* na história: a dos anos 70 e início da década de 90, seguida pela cefetização do final dessa década de 90.

No primeiro caso, ocorre a transformação das Escolas Técnicas Federais do Rio, do Paraná e de Minas Gerais, seguida das Escolas da Bahia e do Maranhão, em Centros Federais de Educação Tecnológica. Estes têm objetivos ligados à pesquisa, à extensão e ao ensino superior de graduação e pós-graduação, na formação de profissionais em Engenharia Industrial e Tecnólogos, e na Formação de Professores (licenciatura plena e curta) para as disciplinas técnicas dos currículos escolares

No segundo caso, pela *Lei n. 8.948/94 (Brasil, 1994)*, regulamentada pelo *Decreto n. 2.406 /97 (Brasil, 1997b)*, as demais Escolas Técnicas são transformadas em CEFETs, os quais podem,

então, ministrar Cursos de Licenciatura nas áreas científica e tecnológica. A rigor, a nova legislação redefine a atuação dos CEFETs no campo da Formação de Professores e o faz ampliando-a para a área científica, ao lado da tecnológica o que é reiterado *pelo Decreto n. 5.224/04* (Brasil, 2004b).

Aqui, já se evidencia um dos problemas relativo às dificuldades acerca do que são áreas científicas e, mesmo, tecnológicas, em relação às quais a Formação de Professores pode ser ofertada por, então, todos os CEFETs. Acresce-se, ainda, o fato de que as Instituições em pauta e os próprios candidatos aos seus Cursos e Programas de Formação de Professores não têm condições de definirem, com clareza, as áreas/disciplinas em que a formação/habilitação irá se construir. Isto tendo em vista as dificuldades relativas à variada gama de áreas/habilitações/disciplinas/eixos dos cursos técnicos.

Também sempre foi preocupação dos sujeitos da área a demanda real de funções docentes para as disciplinas técnicas do nível médio, junto à também ambigüidade relativa à exigência da própria formação pedagógica dos professores dessas disciplinas. De fato, a maioria das instituições que ofertam o Ensino Técnico, no País, não exige a formação docente de seus professores das disciplinas técnicas e não enfrenta dificuldades legais por esse fato.

Ao lado disso, as áreas técnicas não contam com um corpo de estudos razoavelmente denso que, tendo por objetivos a pesquisa da prática pedagógica dos seus professores e da prática profissional, no mercado de trabalho, auxilie o entendimento epistemológico do ensino nessas áreas e a *pedagogização* do saber a elas correspondente.

Assim, a atuação dos CEFETs na Formação de Professores relaciona-se ao cumprimento do seu papel de oferta educacional nessa área, facultado pela legislação em vigor, embora não envolva predominantemente, a opção pelas áreas técnicas. À parte o fato de que a atuação dos CEFETs tem a vantagem de ampliar a oferta da Educação Superior pública e gratuita no País, a questão é bastante polêmica e implica aspectos de ordem política, ao lado das operacionais e epistemológicas mencionadas.

Nesse contexto, voltando às questões de ordem histórico-política, discute-se que, sobretudo os CEFETs da segunda metade da década de 90 – atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia –, não raro, pelas suas características históricas, deixam de contemplar a vinculação do ensino com a pesquisa, considerada essencial para uma formação docente de qualidade social. Questiona-se a *legitimidade real* da oferta da Formação de Professores, pelo menos para os novos CEFETs e para o caso das ditas áreas acadêmicas, ao lado da *legitimidade formal* dessa oferta.

De fato, há a constante afirmação da diferença dessas instituições, em relação às outras Instituições Federais de Ensino Superior-IFES, pelo seu conteúdo – a Educação Profissional e Tecnológica –, o que é reforçado pelas próprias instituições da Rede. Simultaneamente, há a negação dessa diferença pela prática, dessas mesmas instituições, em sua maioria, que optam, conforme registrado, por não ofertarem a Formação de Professores para a *área tecnológica*, em que estariam inscritas as disciplinas técnicas do nível médio de ensino.

Isto vai ao encontro da intenção acadêmico-política dessas instituições em consolidarem seu caráter de Instituições Federais de Ensino Superior-IFES. Em outras palavras, a oferta da Licenciatura expressaria aspectos da luta das Instituições da Rede, na prática, para serem reconhecidas como IFES, permeada por aquelas dificuldades epistemológicas e operacionais.

Recentemente, com a transformação quase total dos CEFETs e Escolas Agrotécnicas em Institutos, pela mencionada *Lei n. 11.892/08 (Brasil, 2008b)*, a grande maioria das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, devem, por força dessa lei, ofertarem, no mínimo, 20% das suas vagas para a formação de professores. Assim, essas Instituições vêm se organizando nessa direção e ampliando a oferta da Licenciatura, mas, ainda, sem contemplarem a Forprofep propriamente dita.

Um tema que vem à tona é a revisão na regulamentação da Forprofep, o que passa por aquelas propostas que encaminhadas

ao CNE e que foram construídas a partir de estudos tendo em vista, entre outros aspectos, a realidade do campo da Forprofep, no chão da escola. Nessa direção, interessa perguntar quais são as concepções dos docentes dos cursos técnicos sobre a sua formação?

AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO

Os dados a seguir são excertos de depoimentos de dezoito professores e/ou coordenadores de cursos técnicos em três Instituições das redes federal, estadual e particular em Minas Gerais. Esses depoimentos foram coletados na parte empírica da pesquisa *Formação de professores para o Ensino Técnico*, coordenada pela autora e que contou com apoio do CNPq e da FAPEMIG (Oliveira, 2008, Oliveira et al., 2008). Foram selecionados para esta apresentação, apenas algumas evidências que corroboram as conclusões da pesquisa relativas às concepções sobre duas categorias: formação inicial e continuada e condições do trabalho docente.

A pesquisa evidenciou que essas concepções variam segundo a instituição de ensino em que o sujeito da pesquisa trabalhava, a sua própria formação e a natureza da(a) disciplina(s) lecionada(s) por ele. No entanto, algumas posições são recorrentes e se expressam nos depoimentos a seguir.

Formação Inicial

“Primeiro, formação técnica (...) uma bagagem técnica, teórica, e é importante que ele tenha uma bagagem prática. Por exemplo, eu vou dar aula sobre manutenção de veículos, eu tenho que saber consertar um carro.” (PJ)

“A formação inicial é o bacharelado em alguma área da área específica em que a pessoa vai trabalhar, ligada ao curso técnico.” (FA)

“(...) que fosse um curso de poucas horas (...) dentro

dessas áreas... de Psicologia, Filosofia, Pedagogia.” (EE)

Formação continuada

“Seria uma reciclagem, seria atualização constante. (...) A técnica ou a tecnologia hoje... é uma coisa assombrosa, mudam da noite para o dia.” (FC)

“Seria aquele esquema de ensinar como ele vai utilizar os recursos e usar o que ele sabe na sala de aula, porque a sala de aula é muito complicada (...) numa turma, cada dia é uma experiência diferente. (...) É uma eterna aprendizagem para a gente também.” (PJ)

Condições do trabalho docente

“O que eu conheço de Professores na área de Ensino Técnico, é que, normalmente, é um engenheiro, um biólogo (...) e, de repente, viram professor. (...) Nunca nos foi exigida a formação pedagógica.” (FA)

“Essa área minha é de uma especificidade incrível, você não encontra curso em lugar nenhum.” (FC)

“Hoje, numa sociedade capitalista, (...) infelizmente, a gente olha o mercado e o custo-benefício. (...) Então, hoje é muito difícil você encontrar um professor que vai fazer um investimento (...) quando o Estado paga ao Professor do Ensino Técnico aqui, num início de carreira com dezoito aulas, R\$480, e paga ao pessoal da limpeza da escola R\$600 por mês líquido.” (EI)

Em síntese, os resultados da parte empírica da pesquisa são orgânicos a várias das características do campo da Forprofep aqui apresentadas. Nesse sentido, para os sujeitos da pesquisa, a Formação inicial é entendida, sobretudo, como: experiência, Bacharelado, ou

cursos breves de conteúdos pedagógicos específicos. Não inclui a Licenciatura. Junto a isto, o caráter dinâmico das áreas técnicas ao lado do *caráter de imprevisto*, da sala de aula definem uma grande importância atribuída à formação continuada que se define por *cursos com conteúdos específicos da área que se leciona ou da área pedagógica*. Quanto à docência na EP, o trabalho é marcado pela não exigência de formação de professores, ausência de ofertas dessa formação e por condições de trabalho precário.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, n 68/especial, p. 301-309, 1999. (Formação de profissionais da educação: políticas e tendências).

BOURDIEU, P. Quelques propriétés des champs In: __. *Questions de Sociologie*. Paris, Ed de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 18 abr. 1997a. Seção 1.

BRASIL. *Decreto n. 2.406 de 27 de novembro de 1997*. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997b.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 26 jul.

2004a. Seção 1.

BRASIL. *Decreto n. 5.224 de 1º de outubro de 2004*. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 2004b.

BRASIL. *Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007.

BRASIL. *Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. *Lei n. 8.948 de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, 17 jul. 2008a.

BRASIL. *Lei Ordinária n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b.

BRASIL. CNE. *Resolução n. 02 de junho de 1997*. Dispõe sobre os

programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino Fundamental e do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Brasília, 1997.

BRASIL.MEC/SETEC. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*: proposta em discussão. Brasília: MEC/SETEC, 2004.

BRASIL. MEC/SETEC. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

BRZEZINSKI, I. *Formação de profissionais da educação (1997 – 2002)*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p. 168-194, jan/abril 2009.

GARCIA, N. M. D., LIMA FILHO D. L.. *Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, Caxambu, 2004.

GUIMARÃES, E. R.. A formação integral do discurso pedagógico oficial dos anos 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31, Caxambu, 2008.

LOPES, A.M. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 80, p.389-404, 2002.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, n.1, p.8-22, 2008.

MOURA, D.H. A formação de docentes para a educação profissional e

tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, n.1, p.23-38, 2008.

OLIVEIRA, M.R.N.S. 20 anos de ENDIPE. In: Candau, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 161-176.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Desafios na área da didática. In: André, M.E.D.A., Oliveira, M.R.N.S. (Orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 129-143.

OLIVEIRA, M.R.N.S. *Formação de professores para o ensino técnico: relatório técnico*. Belo Horizonte: PETMET, 2008 (Relatório para CNPq).

OLIVEIRA, M.R.N.S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico.. In: ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D.M.; LAUDARES, J. B.. (Orgs.). *Diálogos sobre trabalho; perspectivas multidisciplinares*. Campinas: Papirus, 2005. p. 15-35.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 70, p. 40-62, 2000b.

OLIVEIRA, M. R. N. S. et al. *Formação de professores para o ensino técnico: relatório técnico*. Belo Horizonte: PETMET, 2008. (Relatório para FAPEMIG).

PACHECO, E.M. Introdução. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1, 2006, Brasília. *Anais e deliberações: I Conferência nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2006a.

PACHECO, E.M. Prefácio. In: *JORNADA NACIONAL DA PRODUÇÃO*

CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1, 2006, Brasília. *Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica: livro de resumos*. 2.ed.rev. Brasília: MEC/ SETEC, 2006b.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In: Candau, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-99.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, jan/abril 2009.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A NECESSÁRIA ATITUDE DOCENTE INTEGRADORA

Ronaldo Marcos de Lima Araujo³

Instituto de Ciências da Educação da UFPA

(financiamento: CNPq)

A dualidade estrutural da educação brasileira reproduziu as posições dos diferentes segmentos sociais na divisão social do trabalho, atribuindo a alguns a possibilidade de exercer o pensar e o conceber, entendidos como reservados às atividades chamadas atividades manuais. Se há problemas e preconceitos advindos desta realidade que atingem os profissionais da educação básica, são alarmantes suas repercussões na formação, exercício e valorização dos profissionais da educação profissional. Eles são alvo ainda mais frágil da segmentação e das hierarquias do saber. Sofrem, portanto, uma dupla discriminação: como formadores e como formandos, eles mesmos, da educação profissional. (Heloisa Santos, 2003, p.157)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPE – da Universidade Federal do Pará, temos sido chamados com alguma frequência por diferentes interlocutores de instituições de educação profissional do Estado do Pará a colaborar com a definição de estratégias desta modalidade de ensino e, em particular, com estratégias de formação

³ Professor do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Doutor em Educação pela UFMG. Pesquisador produtividade do CNPq. E-mail: rlima@ufpa.br.

de educadores capazes de lidar com a educação profissional, em uma perspectiva contrária ao modelo que tem prevalecido de capacitação estreita e limitada aos interesses imediatos postos pela realidade atual. As estratégias formativas que se apresentam como resposta mais provável nesta busca são as referenciadas na idéia da politecnia, tomada por nós como aporte para propor a prática e a formação docentes na educação profissional.

Apressou o movimento para a elaboração destas propostas a necessidade de indicar e executar ações de formação de docentes para atuarem no Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, em cooperação com o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-PA e no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. Interessou-nos aqui discutir a existência de uma possível didática da educação profissional e problematizar diferentes formas dicotômicas de se pensar a articulação entre teoria e prática nas estratégias formativas do docente da educação profissional, uma vez por sustentarmos que a formação deste docente deve considerar a unidade indissolúvel entre sua base teórica e a sua atividade prática. O desafio visto sob esta perspectiva é não só capacitar, como insistem algumas políticas e/ou seus executores, mas promover uma cultura de valorização do professor que se traduza no reconhecimento efetivo da qualificação profissional docente como processo sem fim.

Com este texto lançamos idéias preliminares acerca do assunto, construídas a partir do estudo de pequena parte da produção bibliográfica existente tanto no campo da didática quanto no campo da educação profissional. Procuramos nos referenciar em autores que têm o materialismo histórico como norte para suas produções.

Destacamos a positividade do rico momento de discussão e da provável renovação da educação profissional brasileira, possibilitada, entre outros fatores, pelas transformações que se operam no mundo do trabalho, pela seqüência de decretos e normatizações desta modalidade de ensino e pela assunção de um governo com

origem nos movimentos sociais, abrindo espaço para que muitos dos intelectuais que se ocupavam com as críticas sociais tivessem também que se comprometer com a construção de proposições concretas para esta área do conhecimento.

Considerando a necessidade de demarcar o campo, procuramos falar sob a ótica que interessa aos trabalhadores. Compreendemos, tal como Saviani (1999), que a história da educação brasileira, inclusive a profissional, é marcada pela disputa entre dois projetos: o pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada, e o de uma pedagogia da práxis, que se orienta para um tipo de formação comprometida com a construção de um futuro mais justo e que busca um modelo de formação que favoreça os processos de qualificação dos trabalhadores. Estes projetos se estruturam respectivamente sobre uma filosofia da educação com bases no pragmatismo e sobre os princípios da filosofia da práxis. Posicionamo-nos em favor de uma pedagogia da práxis.

Essas duas abordagens podem ser entendidas de diferentes maneiras e também são diferentes as formas como elas se apresentam nas estratégias formativas. Vinculadas à pedagogia pragmática identificamos as formulações do escolanovismo⁴, do tecnicismo educacional, das orientações dadas pela Teoria do Capital Humano e, mais recentemente, pela chamada Pedagogia das Competências⁵. Também podem ser associadas a esta perspectiva propostas mais recentes que defendem certa Didática da Técnica que sustenta a maior valorização do saber técnico como síntese de saberes de outra ordem⁶. No cerne da pedagogia pragmática a formação profissional foca o trabalho na lógica de mercado em que usufruem dos maiores benefícios do trabalho os detentores da propriedade privada, enquanto o trabalhador, configurado como um tipo de instrumento de produção, é alijado de suas potencialidades humanas. O docente da educação profissional formado/formador sob essa ótica trabalha a educação como processo limitador e acrítico,

4 Ver Dewey (1936).

5 Sobre a Pedagogia das Competências ver Araújo (2001) e Ramos (2003).

6 Apud Barato (2004).

em que ele, apesar de 'determinador', também se vê limitado e sem compreensão do alcance e das conseqüências de sua atuação.

Vinculadas à Filosofia da Práxis podemos identificar as formulações críticas que propugnam uma educação referenciada em conceitos marxistas e gramscianos de educação politécnica e de formação onilateral.

O discurso da formação do cidadão produtivo⁷, da educação para a empregabilidade e da referência fundamental no mercado também se coloca como elemento da perspectiva pragmática, enquanto o homem serve como referência para uma pedagogia fundada na idéia de práxis. Silvia Manfredi⁸ também diferencia os processos formativos distinguindo-os pelo foco no trabalho, na profissão ou na ocupação, em função do raio de alcance proposto e pela consideração de suas estratégias formativas sobre os fatores que interessam mais ou menos aos trabalhadores.

Considerando que as estratégias de formação dos trabalhadores não podem ser dissociadas de projetos político-sociais amplos, é necessário reconhecer que qualquer proposição que se faça sobre educação profissional pressupõe uma opção política acerca da sociedade que se quer construir e/ou fortalecer. Os projetos educacionais em disputa, no fundamental, remetem ou à conformação da educação ao *status quo*, ou seja, procuram se ajustar à realidade instituída, ou se contrapõem ao estabelecido e se comprometem com outro modelo societário, no qual o ser humano seja o elemento balizador das decisões.

Em meio a este debate, posicionamo-nos em favor de um projeto educacional associado a um projeto de desenvolvimento nacional, de construção de um país soberano, democrático, de práticas solidárias e promotor da justiça social. Temos em vista que a função social do ensino é formar ou contribuir para formar, dentro de um processo criador de ensino e aprendizagem, e aprimorar as qualidades da personalidade para o posterior desenvolvimento e

⁷ Ver Frigotto (2006).

⁸ Palestra feita na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2006.

consolidação integral de um sistema social justo (Klinberg, 1972).

Consideramos ser necessário pensar que processos de formação de professores para a educação profissional devem estar articulados aos projetos educacionais integradores das dimensões do fazer e do pensar que pressupõem a integração da formação técnica a uma ambiência formativa que assegure o acesso a diferentes aspectos da vida cultural contemporânea.

Por fim, partimos da suposição de que as ações de formação de professores para a educação profissional devem compor uma política pública, não podendo ser tratadas de modo pontual, marginal e secundariamente, tal como têm registrado os historiadores. A educação profissional, como política pública, implica o comprometimento do Estado com o direito à educação da população, a instituição de um sistema nacional de educação profissional (ou um subsistema) e a definição de recursos capazes de assegurar o desenvolvimento das estratégias formativas independentemente das “variações de humor” dos governantes de plantão. Pressupõe, também, a definição de objetivos, metas, estratégias, ações e financiamento dos processos de formação inicial e continuada de professores para esta modalidade de ensino.

EXISTE UMA DIDÁTICA OU UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

Partimos da consideração de que a didática pode ser entendida como **teoria geral do ensino**⁹, sendo base essencial para as metodologias específicas. A didática deve ser entendida ainda como uma disciplina de integração da teoria e da prática docente.

A articulação entre teoria e prática, no entanto, tem sido pensada de diferentes maneiras. Para Candau (1995), a combinação teoria/prática na Didática tem sido entendida ora sob uma perspectiva dicotômica, ora sob a perspectiva da unidade. A visão dicotômica separa teoria e prática e se revela de duas formas: a) na perspectiva

⁹ Ver Klinberg (1972).

dissociativa, que separa mecanicamente os elementos, isolando-os e confrontando-os (percepção vulgar); e b) Na perspectiva associativa (positivo-tecnológica), que separa os pólos sem oposição, mas em relações de subordinação/comando. Neste último caso há duas tendências: reduz-se a teoria à simples organização, sistemática e hierárquica, das idéias ou limita-se a prática à ilustração da teoria. Essa visão predomina nas práticas de formação do educador, inclusive da educação profissional.

Sob a ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unidade indissolúvel, em uma relação de autonomia e dependência de um termo em frente ao outro. Na visão de unidade a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de idéias. Teoria e prática são tidas como dois elementos indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. A separação entre teoria e prática, portanto, é só analítica.

Ainda conforme Candau (1995), algumas premissas da visão de unidade devem ser consideradas: a prática é a fonte da teoria e a teoria é a antecipação ideal de uma prática que ainda não existe, a prática, como atividade que transforma a realidade natural e social, é o critério da verdade sendo entendida como atividade objetiva-subjetiva.

No atual debate sobre a educação profissional e, especificamente, acerca da formação do educador para a educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica, que pode ser visualizada na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Também a consolidação de atividades curriculares voltadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar e as capacidades para o fazer revela tal perspectiva, que divide os formadores da educação profissional em educadores de formação geral e educadores de formação técnica, dificultando, muitas vezes, a aproximação entre suas ações e a visualização do conjunto de suas práticas/teorias e, portanto, do processo didático da educação profissional.

Fundada na idéia de unidade, as estratégias de formação docente pressupõem:

- A teoria e a prática educativa como núcleo articulador da formação do educador;
- A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa;
- A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada;
- A ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social;
- O currículo com características teórico-práticas.

QUAIS AS ESPECIFICIDADES DA ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

O docente tem a função de conduzir a aprendizagem e pode ser identificado como uma liderança cultural devendo ser formado para este exercício, seu papel, portanto, tem dimensões políticas e pedagógicas.

De um modo geral, para Klinberg (1972) o ensino é uma atividade social, se caracteriza pela sua estreita relação como trabalho produtivo, devendo as atividades coletivas dos professores e alunos ser encaminhadas por um objetivo articulado a um projeto social do qual ambos estejam conscientes. Assim, as práticas educativas estão sempre subordinadas às práticas sociais mais amplas, estando submetidas ainda a determinados condicionantes psicológicos, lógicos e objetivos de discentes e docentes. O ensino também deve ser entendido como um processo, o que pressupõe uma sucessão (não necessariamente linear) dinâmica de diferentes estados ou fases de um fenômeno ou de um sistema.

Ensinar significa, assim, dominar o processo de ensino e dirigi-lo inteligentemente (com meios científicos) (Klinberg, 1972: p. 126). Considerando, então, a formação como processo, é necessário pensar, ao nível das instituições

e do Estado, as trajetórias de qualificação do docente de educação profissional que, como orientador mais direto deste processo, deve ter consciência dos seus meandros e agir positiva e intencionalmente sobre ele.

A docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional e a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área aos saberes didáticos e aos saberes próprios de uma atitude de pesquisa.

Os saberes técnicos devem ser compreendidos não sob uma perspectiva estreita, apenas instrumental, mas como sínteses do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção sobre a realidade.

Em relação aos saberes didáticos, consideramos que podem e devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (apesar de estas serem importantes) a fim de que as práticas profissionais ultrapassem os limites da educação bancária e assumam um caráter científico-reflexivo. A definição dos saberes didáticos exige, insistimos, uma opção em favor de um, entre vários projetos político-pedagógicos existentes na nossa sociedade.

No projeto que defendemos, o professor precisa tomar atitudes, forjadas a partir de um tipo de formação, que devem ser críticas, reflexivas e orientadas pela e para a transformação cultural e social.

Com relação aos saberes do pesquisador, entendemos que estes devem ter uma função não necessariamente para formar o docente que dedique a maior parte de seu tempo de trabalho ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas é imprescindível para a promoção de uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa e social.

A estes saberes específicos devem ser incorporados

saberes relacionados a) ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; b) às políticas públicas, sobretudo, as educacionais e de educação profissional; c) ao desenvolvimento local e às inovações¹⁰.

O perfil do docente de educação profissional não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de:

- a) Intelectual;
- b) Problematizador;
- c) Mediador do processo ensino-aprendizagem;
- d) Promotor do exercício da liderança intelectual;
- e) Orientador sobre o compromisso social que a idéia de cidadania plena contém;
- f) Orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.¹¹

O processo de ensino se caracteriza pela relação de distintos componentes ou processos, sendo os mais evidentes os objetivos de ensino, os conteúdos formativos (a matéria e os meios de ensino, que se relacionam sob um conjunto de condições sociais.

Portanto, a partida e a orientação de todo o acontecer do ensino devem ser/estar clara e harmonicamente expressas nos objetivos e componentes da educação e em seu vínculo com um projeto social. Isto requer, em primeira instância, a opção por um projeto pedagógico, um projeto social e um projeto político, articuladamente. A pretensão de neutralidade entre estes diferentes projetos revela ou uma escolha que não se quer tornar pública ou a perda de noção sobre a totalidade do processo educacional que advém e está a serviço de um tipo de formação social.

ONDE DEVE SER FORMADO O DOCENTE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

¹⁰ Com base em Moura (2006), mas sem incorporar tudo que é proposto por este autor.

¹¹ Com base em Moura (2006).

Ao considerarmos o desafio da formação de professores para atuar na educação profissional devemos buscar nas instituições que se articulam a este campo o lócus para esta formação, assim devem ser considerados:

a) CEFETs, que têm acúmulo na educação profissional e tecnológica e na formação de quadros docentes para esta modalidade de ensino;

b) As universidades, que é espaço consagrado para a formação de professores de nível médio e que têm acumulado experiências e conhecimentos, particularmente nos grupos de pesquisa que se ocupam da formação de trabalhadores¹². Esta é uma contribuição que os pesquisadores deste campo não podem se furtar a dar, reconhecendo-se que a formação didático-pedagógica dos cursos de licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula de instituição de educação profissional. Assim, é necessário produzir conhecimento nesse novo campo e, para isso, deve-se estimular a criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação vinculados à formação desses profissionais (Moura, 2006: 86);

c) Outros espaços institucionais que revelem capacidade e competência para proceder à formação de professores, ou por vincularem-se à discussão sobre práticas formativas ou por acumularem experiência em educação profissional e tecnológica.

Não podemos desprezar as experiências acumuladas em diferentes ações e processos de formação de professores para atuar em educação profissional. Destacamos, em particular, as recentes ações de formação de professores vinculadas ao PROEJA e ao PROJOVEM, que têm definido princípios, conteúdos e estratégias de formação de professores para a atuação em educação profissional. Tais experiências devem ser objeto de avaliação, articulação e aproveitamento.

É necessário fortalecer os espaços de troca de experiências entre os profissionais desta modalidade de ensino, de modo a socializarem experiências cognitivas, metodológicas e afetivas.

¹² Ver Trein e Franco (2003).

A idéia de uma licenciatura específica talvez não seja a mais conveniente, considerando a diversidade de cursos e as especificidades das áreas temáticas. Do mesmo modo, identificamos inconvenientes na exigência de um “aperfeiçoamento” para que os bacharéis possam exercer a docência na educação profissional. Seja a licenciatura seja a especialização, haverá perdas e ganhos que precisam ser bem avaliados para que se possa indicar o mais adequado em cada contexto para a promoção da qualificação do trabalho docente.

É fundamental, nesse conjunto de proposições, que a formação inicial e continuada de profissionais para a docência na educação profissional seja assumida pelas instituições como ação intrínseca aos seus processos formativos, bem como seja estratégia integrante das políticas de educação profissional (tal como propõem o PROEJA e o PROJOVEM). Para tanto, é necessário que se “envolvam os sistemas públicos estaduais de educação, inclusive, por força constitucional” (Moura, 2006, 83).

Na mesma direção, propomos que os recursos públicos sejam utilizados prioritariamente na formação de docentes vinculados às instituições públicas.

ALGUMAS SITUAÇÕES-PROBLEMA IDENTIFICADAS NA PRÁTICA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Apesar do reconhecimento sobre os avanços positivos dos principais programas de educação profissional (Projovem, Proeja, etc), no que se refere aos processos de formação de professores, eles estão se mostrando incapazes de promover a efetiva qualificação docente em função de problemas de concepção, administrativos, de descontinuidade ou mesmo dificuldades teórico-metodológicas de compreensão do encaminhamento das estratégias propostas por seus formuladores. Algumas situações-problema podem ser assim identificadas:

- Muitos professores não se reconhecem como docentes, mas

como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos, etc). Isso evidencia uma resistência muito forte aos apelos por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia.

- Parece estar impregnada entre os professores a concepção de que a formação profissional deve servir aos interesses do mercado.
- É real a dificuldade de trabalho na perspectiva do ensino integrado, em função do pouco entendimento deste princípio pedagógico, da falta de experiências concretas que possam servir de exemplos e da tradição cultural disciplinar em que foram formados.
- Faltam acúmulos e sistematização de experiências em programas como o ProJovem e o Proeja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários desafios estão colocados para o enfrentamento da questão:

- a) A definição do perfil do docente de educação profissional necessário ao projeto de sociedade democrática e solidária, que requer que se trace um itinerário de formação para estes profissionais docentes.
- b) A definição de estratégias claras, sistêmicas e “perenes” de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional, configurando tais ações como políticas de Estado.
- c) A formação técnica de qualidade voltada para a educação profissional de trabalhadores.
- d) O resgate das demandas existentes por uma formação profissional de indivíduos com uma trajetória profissional já construída e, às vezes, com práticas enraizadas.
- e) A articulação da educação profissional como estratégia de escolarização em que se trabalhe sob o princípio da integração.
- f) A superação da visão dicotômica que tem prevalecido nos processos formativos da educação profissional e, também, nas

ações de formação de docentes para atuar nesta modalidade de ensino.

- g) A regulamentação das práticas formativas e da ação docente nos cursos de educação profissional livre. Neste “nível de ensino da educação profissional” ocorrem verdadeiras aberrações. Não é possível que não haja qualquer controle sobre ações formativas desenvolvidas ali.
- h) A garantia dos recursos necessários para o enfrentamento destes desafios, pois não se faz educação profissional nem se formam professores para esta modalidade de ensino sem recursos.

As estratégias de formação de professores devem estar articuladas e contempladas em uma política pública de educação profissional consoante com a “urgência na formulação de uma política global de formação de profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos” (MEC, 2003, p. 20).

É necessário, para viabilizar estes intentos, definir estratégias e fontes de financiamento da educação profissional e, em particular, de formação de professores na área.

Deve-se compreender que ações de formação não asseguram *per se* a qualificação profissional, por isso é fundamental que suas estratégias sejam vinculadas a processos de valorização profissional e que estes se materializem no respeito ao profissional docente, na remuneração “adequada”, no estabelecimento de relações respeitadas, simétricas e democráticas. Não há nada mais desqualificante que um clima institucional que desvaloriza o trabalho docente!

Caso não se concretizem estes pontos cruciais de efetivação de uma política pública para educação profissional que tenha entre suas prioridades a formação de docentes para esta educação, estabeleça mecanismos para seu financiamento e valorização do trabalho docente, continuar-se-á a realizar ações pontuais, de pouco alcance e com pouca capacidade de gerar efeitos sobre o ser humano,

sendo, portanto apenas um tópico formal e não um acontecimento pedagógico (Klinberg, 1972).

Políticas têm sido construídas em diferentes estados brasileiros em nome de projetos educacionais integradores, e estes têm sido propostos e implementados, mas a experiência tem revelado muitos de seus limites e da dificuldade de promoverem as mudanças necessárias nas práticas formativas, entre outras coisas, em função da falta de vontade política, da insuficiência dos investimentos e do direcionamento de seu foco para dimensões específicas e pontuais, necessárias, mas não suficientemente fortes para promover ações docentes integradoras, reflexos da compreensão da inserção dos fenômenos físico-sociais inseridos na totalidade social.

A compreensão das **atitudes**, inclusive docentes, como elementos mais imediatamente reveladores da individualidade, que estão na superfície da personalidade humana, revela uma perspectiva histórica da ação humana, objeto das contradições entre capital e trabalho e, portanto, objeto das disputas entre os projetos hegemônicos da sociedade capitalista em seu estágio atua. Já afirmávamos anteriormente que

Como a história biográfica dos homens e o mundo social são categorias dinâmicas, as atitudes não podem ser consideradas inatas. São, portanto, passíveis de aprendizado consciente ou incidental no meio social. Revelam, em parte, a capacidade de um indivíduo para enfrentar as condições gerais de vida. (Araujo, 1996: p. 01).

O Ensino Médio Integrado, enquanto concepção de ensino, constitui-se já em grande avanço no que diz respeito à *quebra* da visão dualista que tem imperado entre ensino médio de um lado e profissionalizante de outro, mas este avanço não assegura, per se, a conquista de um uma nova cultura pedagógica.

Contudo, sua efetiva materialização no seio das práticas

pedagógicas desencadeadas nos ambientes escolares pressupõe, a princípio, muito mais que mudanças curriculares que articulem novos campos de conhecimentos como objetos de ensino, uma nova atitude frente ao próprio ato de ensinar, no sentido de se tomar a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade.

Não menos importante encontra-se o fato de que essa nova atitude frente ao próprio conhecimento implica engajamento político-social tanto de docentes como discentes, no sentido de, por meio do domínio de diferentes esferas de conhecimentos resultantes do trabalho humano, irem se criando as condições não só para se participar com qualidade social nas esferas do trabalho produtivo, como também culturais, familiares, desportivas, sociais, por exemplo, mas também de se ir forjando quadros dirigentes, na perspectiva da classe trabalhadora, que possam ir construindo a emancipação humana, o que, em linhas gerais, implica transformação radical da sociedade.

Do exposto, não se trata de sujeitos com novos currículos a implementar, mas sem compromisso político com a classe trabalhadora. Pelo contrário, trata-se de sujeitos que assumem uma postura revolucionária em seu fazer educativo, primando pela (re) elaboração do conhecimento por meio da unidade teórico-prática e que, por conseguinte, favorecem um ensino que os sujeitos tornam-se sujeitos de sua história, à medida que saem da passividade de aulas conteudistas para um *mergulho* no exame de verdades à luz da realidade.

O grande desafio para nós, parafraseando Klinberg (1972), não está relacionado ao como ensinar, mas ao como ensinando e aprendendo produzir efeitos formadores da personalidade, processos da instrução e de educação que conduzam a humanidade a sua emancipação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Tecnologias Organizacionais e Qualificação: os aspectos atitudinais da qualificação. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: filosofia e história da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1996.

ARAUJO, R. M. de L. Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. 2001.

Barato (2004).

Brasil/MEC. 1ª Conferência de Educação Profissional. Brasília, 2006.

Brasil/MEC. Documento-Base do Seminário “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”. Brasília: MEC, 2003. p. 20.

CANDAU, Vera Maria & LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. IN: CANDAU, Vera Maria. Rumo A Uma Nova Didática. Petrópolis, Vozes, 1995, pp. 49-63.

DEWEY, Jonh. Democracia e Educação. São Paulo, Companhia editora Nacional, 1936.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou

o ser humano emancipado? IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Organização da escola e da cultura. In: Os intelectuais e a organização da cultura. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

KLINGBERG, Lothar. Introducción a la Didáctica General. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1972.

MANACORDA, Mário A. Las notas sistemáticas sobre la escuela – caderno 4 XIII (1930-1932) in: “El principio educativo em Gramsci”. Salamanca, ediciones Síguemo, 1977, MOURA, Dante Henrique. PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. In: Ministério da Educação: Brasília, 2006.

MANFREDI, Silvia. História da Educação Profissional no Brasil. in: Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise. Educação Básica e Educação Profissional: Projetos em Disputa. Texto base para exposição na sessão especial na reunião anual da Anped realizada em Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003.

SANTOS, H. Formação dos profissionais da educação profissional. In: MEC. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas – Anais. Brasília: MEC, 2003.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta T. (org). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. pp205- 224.

SAVIANI, D. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos César de (org.). *A Reinvenção do Futuro: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo.*

São Paulo, Cortez, 1999. pp. 167 – 185.

TREIN, Eunice & CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: Uma Análise para debate. In: ANPED. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: autores associados. Out. nov. dez. 2004. Nº 24.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Acacia Zeneida Kuenzer

Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

Ao tratar da formação de professores para a educação profissional e tecnológica, a primeira questão que se torna necessário definir diz respeito a de que professor estamos falando, uma vez que a educação profissional atende a diversos níveis, da básica à científico-tecnológica de alto nível, incluindo os níveis de mestrado e doutorado. Em decorrência, as políticas de formação de professores para a educação profissional também não têm sido homogêneas.

Assim é que as exigências para o exercício da docência na educação tecnológica, por exemplo, incluem qualificação específica em mestrado e em doutorado, tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa, ou pelo menos em cursos de licenciatura, tendo em vista a capacitação para a docência, além da dedicação integral e exclusiva. Nestes casos, há planos de carreira e condições de trabalho que viabilizam a qualificação continuada, e assim, o exercício profissional qualificado.

O mesmo não acontece com o grande número de instrutores ou monitores que estão trabalhando nas ONGs, no Sistema S e em outras instituições que têm participado do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE).

Nestes programas, que são de curta duração e de oferta descontínua, não se configuram relações estáveis de trabalho docente e muitas vezes as condições de trabalho não são adequadas. De modo geral, o trabalho docente é precarizado, quando se trata de educar para o trabalho precarizado. São instrutores que são recrutados dentre os mais diferentes profissionais, sem formação para a docência e

que trabalham por períodos determinados e geralmente muito curtos, através de contratos de prestação de serviços. Não se profissionalizam como professores, e muitas vezes nem se reconhecem como tal. Embora seja difícil propor políticas de formação para estes professores, dada a natureza deste tipo de trabalho e a quantidade e a diversidade dos campos, áreas e formas de atuação, é necessário fazê-lo.

No âmbito deste texto, a formação de professores para a educação tecnológica não será tomada como foco, por considerar que o marco legal e as políticas de formação para esta modalidade estão devidamente equacionadas.

Será tratada neste texto a formação de professores que atuam junto à classe que vive do trabalho, incluindo as modalidades integrada, regular e PROEJA, e os instrutores dos Programas vinculados ao PNPE e no Sistema S, partindo da premissa que todos devem ter capacitação para atuar na Educação Básica.

Ou seja, o objeto de análise será a formação de professores que atendem aos precariamente incluídos, aos excluídos e aos que estão em situação de vulnerabilidade.

Para esta análise, portanto, há que se definir a concepção de inclusão que a fundamenta: a compreensão de que, sob a égide do capitalismo, a inclusão é sempre subordinada aos interesses mercantis, e, em decorrência, sempre concedida.

Ou, como afirma Oliveira, o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas. Ou seja, são faces inseparáveis da mesma moeda:(Oliveira, 2004)

A sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente, da exclusão. Sob outro ângulo, entretanto, esta exclusão conta também com o passo da inclusão, mas a re-inclusão do excluído já se dá sob uma nova perspectiva ontológica. O preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la disponível à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição

de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia. (Oliveira, 2004)

Já se afirmou em outro artigo que esta forma de compreender o par categorial exclusão/inclusão, como relação constitutiva do modo de produção capitalista, impacta a formulação das políticas de educação profissional, e em consequência, a formação de professores para esta modalidade. (Kuenzer, 2007)

O primeiro impacto a considerar, referente à lógica das relações mercantis, é o resultante da competitividade dos setores dinâmicos no mercado mundial, que depende do que se pode chamar de exclusão includente dos setores precarizados. Ou seja, contraditoriamente, a precarização ao longo da cadeia, combinada com a intensificação decorrente das estratégias de flexibilização da produção, é condição para a complexificação na ponta mais dinâmica, e neste sentido, para a manutenção da lógica da acumulação flexível. (Kuenzer, 2007)

O segundo impacto a considerar resulta do que ocorre com os trabalhadores, processo que se inclui na mesma lógica da exclusão includente: no plano das realidades que precisam ser excluídas para que o capital possa confirmar-se enquanto princípio abrangente de síntese, os trabalhadores também devem passar por um processo de redução ontológica. Ou seja, *“assim é com tudo o que não possa ser completamente abrangido pela lógica capitalista: primeiro precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para depois ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no bojo das relações sociais e produtivas, ao longo da história”*.(Kuenzer, 2007)

A partir destes impactos, é possível compreender que a função dos profissionais da educação profissional é melhorar as condições dessa inclusão concedida; embora limitada pelas condições concretas do capitalismo no regime de acumulação flexível, é uma contribuição importante para a qualificação das lutas dos que vivem do trabalho no processo de construção de seu projeto político.

Ao considerar que as mudanças no mundo do trabalho que impactam a educação profissional continuam reproduzindo a

polarização de competências ao longo das cadeias produtivas na lógica da inclusão excludente, ou seja, preparar para atender às demandas dos diferentes pontos da cadeia produtiva, dos mais dinâmicos aos mais precarizados, de fato há que formar um professor de novo tipo que compreenda esses processos e saiba como enfrentá-los com competência e compromisso.

Este professor deverá estar qualificado não para se subordinar à lógica da inclusão excludente, formando os trabalhadores precariamente para o exercício de trabalhos precarizados, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independentemente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos que lhes permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação.

Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas, que será objeto do último item deste texto.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SE INSERE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DEVENDO OCORRER EM CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA, CONSIDERADAS AS SUAS ESPECIFICIDADES.

Ao analisar as propostas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, a primeira consideração a fazer é que este tema deve ser tratado a partir do conjunto das políticas de educação que foram formuladas para o país a partir dos anos 90, mais especificamente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

No âmbito das concepções e políticas educacionais, podemos considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) traz, entre suas propostas, uma que talvez represente a mais

significativa mudança, com relação às legislações anteriores, no sentido da democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual: a concepção de educação básica.

Superando a fragmentação das legislações anteriores, que atribuíam ao Estado reduzido compromisso com a oferta pública, a LDB de 1996 propõe a educação básica como concepção que assegura a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo a propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva.

É a concepção de educação básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, através do princípio da integração:

- dos níveis: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio;
- das modalidades: educação profissional, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena.

Por compreender a educação como totalidade, já no primeiro capítulo a LDBN a define em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supera os limites da educação escolar por ocorrer no interior das relações sociais e produtivas; reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Esta concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao tempo que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A incorporação de todas as modalidades de educação na concepção de educação básica, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade, decorre desta concepção de educação como totalidade. Isto significa organizar a educação básica como um sistema que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que

ocorrem no conjunto das práticas sociais. Pretende assegurar, desta forma, tanto a organicidade interna à educação básica, entre seus níveis e modalidades, quanto a organicidade externa, articulando, pela mediação da educação, conhecimento, trabalho e cultura.

Decorre desta concepção que a organização e a gestão estratégica da educação não admitem qualquer forma de paralelismo ou externalidade. E, para assegurar a objetivação desta concepção, a União chama a si a coordenação da política nacional de educação, com a finalidade de assegurar a articulação dos diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino. (art. 8, & único)

A partir deste marco legal, a Educação Profissional passa a ser compreendida como modalidade integrante da Educação Básica; assim, não há como conceber a formação de professores para esta modalidade senão como integrada à formação de professores para a educação básica, o que significa formação superior em nível de licenciatura.

Desta perspectiva, a formação de professores para a educação profissional terá a mesma base comum de formação pedagógica que terão os demais professores da educação básica, assegurando o foco na articulação entre ciência, trabalho e cultura; ao se tratar da formação para os conteúdos de natureza geral, ou básica, não se diferencia da formação propiciada pelas licenciaturas disciplinares, ofertadas de longa data pelas Instituições de Ensino Superior, com foco na educação de jovens e adultos trabalhadores.

Há, contudo uma especificidade que confere complexidade à sua formação: a necessidade de conhecimento sobre a área específica de trabalho a ser ensinada, que deve articular conhecimento científico e conhecimento tácito.

Configuram-se dois problemas a serem enfrentados a partir desta constatação: como qualificar o professor em uma área de trabalho em um curso de licenciatura? E, será possível ser um bom professor dos componentes curriculares específicos da área profissional sem ter experiência no trabalho?

Essas duas questões merecem análise mais acurada. Em

primeiro lugar, a experiência tem evidenciado que a capacidade para ministrar conteúdos específicos da educação profissional supõe a formação científico-tecnológica na área de trabalho. Se um licenciado em física pode ministrar mecânica geral, a mecânica aplicada a um determinado campo de trabalho exige uma formação que a licenciatura em física não oferece, mas sim os cursos técnicos e tecnológicos em nível médio e superior. Ao mesmo tempo, não há como pensar tantas licenciaturas quantas são as possibilidades formativas para o mundo do trabalho.

Neste caso, o percurso formativo possível deverá articular formação específica para a área de trabalho e formação pedagógica, adquirida concomitantemente ou posteriormente ao curso de graduação na área profissional. Assim, seria possível pensar um administrador, um médico ou um engenheiro mecânico que, ao pretender ser professor, já cumprisse concomitantemente à sua graduação, o percurso ofertado pelas faculdades de educação para a formação de professores de educação profissional. Ou, tomada esta decisão posteriormente, cursasse licenciatura em educação profissional, com foco na formação pedagógica a partir de uma formação profissional anteriormente existente.

A formação professor titulado como técnico de nível médio me parece mais complexa, pois seu domínio de conteúdo científico-tecnológico situa-se em outro patamar. Considero, pelas pesquisas realizadas na área de educação e trabalho, a necessidade de uma verticalização na formação específica objeto do curso técnico em nível de graduação para garantir a qualidade da prática pedagógica; para estes, a licenciatura deveria articular formação pedagógica e formação específica a ser ofertada de modo compartilhado com os cursos superiores das diversas áreas profissionais, pois não é da competência das faculdades de educação essa formação. Há que considerar, contudo, a necessidade da superação da fragmentação que historicamente constituiu as licenciaturas tradicionais, construindo uma proposta curricular que integre conhecimentos específicos e formação pedagógica, sob uma mesma coordenação acadêmica, de

modo a assegurar a organicidade da formação.

A proposta apresentada pelo GT - Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, constituído pela SETEC para a formação em docência dos técnicos de nível médio, que prevê a formação docente em curso de 2400 horas de modo a somar 800 horas de conteúdos da parte técnica e da educação geral do nível médio, 800 de conteúdo pedagógico, 400 horas de estágio pedagógico supervisionado e 400 horas de estágio profissional específico, me parece insatisfatória, por aligeirada.

Mais aligeirada ainda me parece a proposta do GT para a formação pedagógica dos concluintes do ensino médio de educação geral, que difere da anterior por prever 3200 horas de duração, das quais 1200 horas referem-se a conteúdos técnicos específicos, 400 horas de revisão de conhecimentos da Educação Básica, 800 horas de conteúdos pedagógicos, acompanhados dos estágios da mesma forma que na proposta anterior.

Estas duas modalidades apresentam-se como hierarquicamente menos complexas que as propostas que se articulam aos cursos de graduação em áreas profissionais específicas, quer concomitantes, quer subseqüentes, o que leva a crer que, para determinados alunos, cursos ou disciplinas, a formação de professores pode ser menos aprofundada.

Ou seja, formam-se professores para a educação profissional com diferentes qualidades, o que remete a uma tese anteriormente formulada: para alunos mais precarizados, professores formados em percursos mais superficiais ou aligeirados. Isto vale dizer que, para alunos sobrantes, professores precarizados, ou também sobrantes. (Kuenzer, 1999)

Em síntese, encaminho aqui a seguinte tese: *a formação de professores para a educação profissional, dada a complexidade do mundo do trabalho contemporâneo e os direitos e necessidades da classe que vive do trabalho, só terá qualidade se articular graduação plena na área profissional específica, que assegure rigorosa formação científico-tecnológica à formação pedagógica de qualidade, que*

incorpore as ciências humanas, a ser realizada de forma subsequente ou concomitante, desde que, neste caso, se desenvolva a partir de um projeto pedagógico orgânico, que integre ambas as formações.

A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL RESULTA DA ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO TÁCITO

Definida a necessidade de formação científico-tecnológica, sócio-histórica e pedagógica em cursos de licenciatura articulados à formação específica para a área de trabalho, há outra questão, bastante delicada, a considerar: é possível ser um bom professor de educação profissional nos conteúdos e práticas específicas sem ter experiência de trabalho?

Esta questão remete à necessidade de discutir a relevância do conhecimento tácito na docência dos conhecimentos específicos de educação profissional.

Do ponto de vista epistemológico, a concepção que fundamenta esta análise reside na compreensão que o homem só conhece a partir da atividade; o ser humano só conhece porque atua, e esta atuação articula as duas dimensões constituintes do trabalho humano: teoria e prática. Assim, os trabalhadores em geral, e os da educação em particular, podem ser considerados competentes quando conseguem, ao mesmo tempo, intervir no processo de transformação das consciências e da realidade articulando, no trabalho, as dimensões intelectual e prática da atividade humana.

Ao se tratar de formação de professores para a educação profissional, decorre deste pressuposto epistemológico a necessária articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito do ponto de vista do trabalho pedagógico, o que implica, nas disciplinas específicas de educação profissional, o estabelecimento desta relação também no âmbito do trabalho a ser ensinado. Dito de outro modo, a transposição didática não será eficiente se contemplar apenas a dimensão intelectual do trabalho a ser ensinado, o que significa que

o professor deverá ter experimentado, em algum momento de sua trajetória, e de alguma forma, a prática de trabalho que se propõe a ensinar.

No caso específico das disciplinas específicas do campo profissional, só o conhecimento científico não basta, uma vez que a complexidade do trabalho só se deixa apreender na prática; nestes casos, o conhecimento tácito acerca da área de trabalho a ser ensinada passa a ser fundamental para a qualidade da formação.

Em pesquisas em andamento sobre a formação de professores para a educação profissional, ao entrevistar alunos e professores de Universidades Corporativas e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tem-se verificado que os professores que se constituem em referência são os que, em face de experiência laboral, são capazes de dar significado à teoria mediante sua permanente articulação com a prática, ao mesmo tempo que são capazes de fazer diagnósticos, resolver problemas de forma criativa e compreender as dimensões relativas à saúde, ao ambiente e à responsabilidade social, compreendendo e enfrentando as contradições entre capital e trabalho na perspectiva do desenvolvimento da autonomia intelectual e ética com foco na emancipação humana.

Um ponto que se torna necessário pesquisar sobre esta questão é se apenas a prática laboral propicia o conhecimento tácito necessário ao ensino; trabalho com a hipótese de que as atividades que permitam imersão no mundo do trabalho, tal como a pesquisa de campo ou experimental, e os projetos de extensão, podem viabilizar uma relação praxica com a área de trabalho, que fundamente o trabalho pedagógico. Esta hipótese, contudo, precisa ser pesquisada, até porque, certamente para algumas áreas, onde predomina o trabalho material, e a corporeidade passa a ser imprescindível para o desenvolvimento de competência praxica, o exercício do trabalho poderá ser insubstituível, como no caso de professores de técnicas cirúrgicas.

De modo geral, pode-se afirmar que a experiência no/com o mundo do trabalho é imprescindível na formação de um professor de

disciplinas profissionalizantes.

Ao se falar de conhecimento tácito no âmbito desta análise, não estamos nos referindo ao tácito simplificado, resultante da mera repetição de procedimentos em trabalhos simplificados, onde são reduzidos os espaços de participação nas decisões. Ao contrário, estamos nos referindo à articulação dialética que se estabelece entre conhecimento científico e conhecimento tácito, posto que são categorias que se integram nos processos de trabalho complexos.

Esta premissa permite compreender a competência laboral como síntese entre corporeidade e intelectualidade, de modo a superar a clássica dualidade que historicamente tem oposto essas categorias e, dessa forma, recuperar a concepção de omnilateralidade, ou seja, de integralidade do ser humano como um dos fundamentos dos processos de formação.

Jones e Wood (1984) fornecem as bases para esta discussão quando afirmam que há diferentes elementos e graus de conhecimento tácito. O primeiro – e não o necessariamente mais simples de ser desenvolvido – diz respeito às práticas rotineiras, tanto mais eficientes quanto mais automatizadas, ou seja, quanto menos intervir a ação consciente. Do ponto de vista pedagógico, adentramos no campo dos automatismos, em que a experiência é decisiva para a aprendizagem, secundarizando-se a compreensão teórica, a qual, se estiver presente, o será apenas no primeiro momento das explicações que se façam necessárias para iniciar o processo; neste caso, estamos no campo da automatização através da memorização de procedimentos físicos e mentais pela repetição, o que se constitui no elemento fundante da educação taylorista/fordista.

Ou, como afirmam os autores citados, “para que se objetive a aquisição de um comportamento rotineiro adequado, ela deve ser um processo de integração de movimentos estandardizados e de redução de atos conscientes” (Jones & Wood, 1984). Essas práticas rotineiras, tais como dirigir automóvel, pilotar avião, dançar, tocar um instrumento musical, fazer cálculos mentais, digitar, implicam uma tal integração entre corporeidade e pensamento que permitem a realização de

movimentos sem a necessidade da consciência reflexiva, na medida em que ela interrompe o fluxo contínuo e a precisão no automatismo. Contudo, é preciso considerar que, da mesma maneira que há diferentes níveis de conhecimento tácito, há diferentes níveis de automatismo, alguns apenas dizendo respeito a processos cognitivos de baixa qualidade, como ocorre com os trabalhadores no taylorismo/ fordismo, e outros referindo-se a processos muito complexos, como o ato de pintar, de tocar um instrumento com maestria ou de diagnosticar uma doença estranha em um paciente. Estes automatismos contêm processos cognitivos muito complexos, apesar de automatizados. (Shön, 1983)

Nesses casos, a corporeidade passa a exercer papel fundamental, como mostra Dejours (1993) ao analisar o que chama inteligência prática, que distingue da inteligência cognitiva. O autor afirma que a primeira característica da inteligência prática é estar enraizada no corpo. Assim é que os primeiros sinais de um evento (anormalidade) passam pelos sentidos, que acusam algum desconforto: um ruído, uma vibração, um cheiro, desde que exista uma experiência anterior comum à situação de trabalho. É essa dimensão corpórea que distingue a inteligência prática da inteligência cognitiva, ou analítica, que são os processos de análise lógica, a resolução de problemas abstratos e as operações com linguagens e estruturas formais, entre outros componentes, fortemente correlacionados às competências acadêmicas escolares. Sternberg e Grigorenko 2003),

Este argumento, somado às evidências empíricas, fundamenta a tese da necessidade da experiência no trabalho para a qualidade do trabalho docente nas disciplinas específicas de educação profissional: neste caso, não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos.

Na formação, este movimento se dá do raciocínio científico, para a relação com a prática, via transposição didática, que deverá incluir atividades que insiram o estudante na realidade do trabalho:

laboratórios, casos, visitas, estágios, pesquisas de campo.

No trabalho, o movimento é inverso: é o corpo, através da percepção, que orientará a ação, conferindo à inteligência uma direção, de modo a proceder a um rápido diagnóstico sucedido de intervenção. A análise científica do ocorrido é posterior à volta à normalidade (Dejours, 1993). Ou seja, mobiliza-se a inteligência corpórea, que integra dialeticamente as sensações, às informações, reflexões, conhecimentos, a partir das experiências anteriores.

O desenvolvimento da capacidade de diagnosticar problemas e criar soluções, competência fundamental dos processos de trabalho complexos, de base microeletrônica que caracterizam a produção flexível, resulta, portanto, da relação que se estabelece entre conhecimento tácito e conhecimento científico, entre corpo e intelecto.

Embora, no limite, esta competência só vá ser desenvolvida pelo aluno no transcurso da prática laboral, não será possível ao professor mediar aprendizagens significativas apenas no plano teórico; ele precisará organizar situações de aprendizagem em que o aluno articule os conhecimentos à prática laboral, desenvolvendo sua capacidade de análise, síntese, diagnóstico e solução de problemas. Isso não será possível se o docente não articular conhecimento científico e conhecimento tácito.

Por outro lado, mostra Dejours que a inteligência prática, denominação a ele conferida a essa inteligência que articula corporeidade e inteligência, implica desconsideração e, em alguns casos, desobediência ao trabalho prescrito no todo ou em parte, bem como a conhecimentos técnicos e científicos. Por isso, Dejours a chama inteligência artilosa, pois aqui o pensamento zomba do rigor, uma vez que precisa simplificar a complexidade da realidade para poder formalizar os procedimentos. É o reino da malícia, da esperteza, da astúcia, do pensamento rápido, que é também o terreno dos automatismos dos especialistas com alto nível cognitivo. (Dejours, 1993)

A inteligência artilosa, observa o autor, é criativa, fazendo surgir respostas, materiais, ferramentas e processos novos. Ela

“encontra-se também no centro da atividade intelectual, e mesmo do trabalho teórico... na atividade do pesquisador... a engenhosidade, os ardis da inteligência, (...) fazem-se notar na arte da demonstração, nas malícias, na elegância, às vezes no estilo, que se conjugam na parte retórica de todo discurso teórico e científico” (*idem*, p. 289).

É essa inteligência que o professor de educação profissional deverá desenvolver; no que se refere ao ensino dos conteúdos específicos, essa inteligência só se desenvolverá a partir da prática, devidamente sustentada pelo conhecimento teórico.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DEVE ARTICULAR CONHECIMENTOS SOBRE
O MUNDO DO TRABALHO, CONHECIMENTOS CIENTÍFICO-
TECNOLÓGICOS SOBRE A ÁREA DE TRABALHO A SER
ENSINADA, CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS, FORMAÇÃO EM
PESQUISA E EXPERIÊNCIAS NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO**

Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada regime de acumulação, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios.

Ou seja, as demandas de formação de professores respondem

a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Ao compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, a primeira questão a elucidar diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação de professores.

A pedagogia até então dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

O mundo da produção, por sua vez, tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados em qualidade para atender a demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores.

Para atender a tais demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova

e tecnicista – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.

Essas propostas eram adequadas para a educação de trabalhadores que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação.

Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo (Kuenzer 1998).

Evidentemente, esse modelo definiu um perfil de professor de educação profissional cuja formação científica e pedagógica era secundarizada pela prática laboral a ser ensinada, e de modo geral simplificada.

Com o regime de acumulação flexível, e a decorrente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, tem-se a mudança na base técnica a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado.

A passagem da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que só podem ser desenvolvidas mediante a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, crítica de processos e resultados, avaliação de procedimentos, resistência

a pressões, adaptação às mudanças permanentes, articulação entre raciocínio lógico-formal e intuição criadora, aprendizagem continuada.

Passa-se, portanto, a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor.

Essa rápida análise permite identificar a primeira característica do professor de novo tipo: ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

Embora seu objeto de estudo sejam todos os processos pedagógicos que ocorrem no âmbito da sociedade e do trabalho, a especificidade de sua função se define pela sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades e participando do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não, que expressem os desejos do grupo social com que está comprometido (Kuenzer 1998).

Essas afirmações conduzem à necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem

como estabelecer interlocução com os vários especialistas.

Outra dimensão a considerar na formação dos professores diz respeito à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere à relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento, exigindo não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos.

Essa nova pedagogia exige que o professor seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante.

Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico.

Para tanto, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo.

Evidencia-se, desde logo, por que a formação do professor demanda o nível de graduação: em face da complexificação da ação

docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno.

E mais: graduação em instituições que articulem diversos campos do conhecimento e atividade investigativa, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa.

Caracterizadas as suas novas atribuições e as preliminares demandas de formação, a próxima questão a enfrentar será o aprofundamento da discussão apontada na Introdução: a complexificação da sua formação a partir da definição de a quem se destina o seu trabalho.

A análise do regime de acumulação flexível mostra que a mais significativa transformação decorrente da nova etapa de acumulação ocorreu no âmbito do trabalho, que deixou de ser estável com as relações de assalariamento, passando a assumir novas e velhas formas, que vão da terceirização ao resgate das antigas formas de trabalho domiciliar, porém cada vez mais informal e precarizado, diminuindo dramaticamente os postos de trabalho e tornando o desemprego uma tendência que parece ser irreversível.

Estabelece-se, dessa forma, uma realidade inusitada: ao tempo que as novas demandas aproximam, e mesmo confundem, educação e trabalho, de modo a já não haver mais diferença entre educação para a cidadania e para o sistema produtivo, passando-se a requerer para o conjunto dos trabalhadores a formação intelectual que até então era restrita a um pequeno número de funções, extinguem-se os postos formais e mudam as formas de trabalho.

A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria que ocupará os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e

tecnologia, à manutenção e à direção, terá direito à educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas.

Dessa análise decorre que a norma será lidar com trabalhadores e seus filhos, precarizados e excluídos. As pesquisas já tem mostrado que a precarização econômica, ao inviabilizar experiências socioculturais variadas e significativas, conduz a uma precarização cultural que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado, que dificilmente a escola consegue suprir.

Esse dado, aliado ao insuficiente investimento público em educação, traz mais um desafio ao professor, exigindo maior rigor na sua formação: ter competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos. Evidentemente, a ninguém ocorreria imaginar que a escola

pública pudesse resolver essa questão, o que significaria atribuir-lhe o poder de mudar as estruturas que determinam as desigualdades sociais.

Contudo, é inegável o seu compromisso, e portanto de seus professores, com o enfrentamento das desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva.

Para fazê-lo, o professor deverá estar capacitado para trabalhar com as diferenças, desde a sua correta identificação até a seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-las, no que diz respeito às relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas necessárias. E, sem poder contar com os recursos necessários e com a devida retribuição salarial, o que vai lhe exigir mais esforço, competência, criatividade e compromisso.

Não menos importante é a formação para articular ciência, cultura e trabalho, particularmente em face da retomada da concepção de Educação profissional Integrada ao Ensino Médio, nas modalidades

regular e PROEJA.

Em resumo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores de Ensino Básico, complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de Educação Profissional, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas que integram a área a ser ensinada. Para tanto, a formação deverá contemplar os seguintes eixos:

- contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;
- pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- prático, de modo a integrar conhecimento científico e tácito na área profissional específica;
- ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de trabalho e de educação.

REFERÊNCIAS

DEJOURS, C. Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. In: HIRATA, H. *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: Edusp, 1993.

JONES B., WOOD, S. Qualificações tácitas, divisão do trabalho e

novas tecnologias. *Sociologia du travail*, n. 4, 1984, 407-421

KUENZER, "A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação". Campinas: Educação & Sociedade no 63, ano XIX, ago. 1998.

KUENZER, A. Z. AS políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. Campinas, Educação & Sociedade no 68, ano XX, dez. 1999.

KUENZER, A . Z. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Brasília, INEP, Educação Superior em Debate, n. 8. 2008

OLIVEIRA, A . Marx e a exclusão. Pelotas: Seiva, 2004.

SCHON, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nova Iorque: Basic Books, 1983.

STERNBERG, R. J., GRIGORENKO, E. L. *Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARTE IV

ENSINO SUPERIOR: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Maria do Carmo Lacerda Peixoto

Organizadora

APRESENTAÇÃO

A temática geral do XV Endipe: “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais” suscita reflexões sobre a complexidade das questões envolvidas na atual conjuntura da educação brasileira ressaltando, nela, em especial, a educação superior. É nesse nível de ensino que a formação para a educação básica é realizada, e suas modalidades de oferta presencial e a distancia, apresentam aspectos bastante distintos e, ao mesmo tempo comuns, no que concerne à qualidade da formação oferecida assim como em relação às críticas que são feitas quanto às possibilidades efetivas de exercício da prática docente.

O trabalho do docente da educação superior se defronta, por sua vez, com um conjunto de tensões uma das quais diz respeito à formação específica para atuar nesse nível de ensino e cuja regulamentação é pouco específica nesse aspecto. Outro componente se situa na diversidade de demandas que são apresentadas aos docentes da educação superior, em especial, os do setor público. A participação na pós-graduação, com as conseqüentes exigências de seus processos de avaliação, implica em demandas de produtividade que, entre outros aspectos, muitas vezes impede, ou torna menos desejada, uma atuação adequada na graduação.

Os trabalhos apresentados nos simpósios do subtema Ensino Superior do XV Endipe que integram este livro focalizam essas convergências e tensões a partir de dois pontos de vista: a formação do professor e a avaliação da educação superior. O primeiro deles, a formação do professor, se faz necessariamente presente nos debates desse encontro, por ser o componente explicitamente declarado do Endipe. A formação docente no ensino superior é aqui abordada tendo em vista as exigências legais que envolvem aspectos relacionados ao desempenho, ao preparo para atuar com perfis diferenciados de estudantes que buscam esse tipo de formação e considera, também, as características específicas da etapa inicial de exercício do docente e de sua formação continuada. Do ponto de vista da avaliação da

educação superior, atividade responsável por estabelecer, entre outros aspectos, parâmetros para a atuação docente, o livro aborda a tendência internacional para a hierarquização do desempenho educacional e analisa aspectos específicos da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): seus índices e a avaliação institucional interna e externa.

Em “A escola e a cultura do desempenho” Paolo Nosela analisa o tema da disseminação da cultura do desempenho no âmbito escolar. O autor se pergunta sobre o significado do conceito de desempenho e sobre se há evidências de ser ele uma característica da cultura escolar de hoje. Destaca que para os dicionários, desempenho e performance significam: execução, competência, obrigação, avaliação, representação, méritos, rendimento, provas, etc. Assim sendo, não estão presentes nessas duas palavras quaisquer vestígios do tradicional “ser educação” que, na tradição humanista contém um sentido de possibilidade, de amadurecimento humano, de ação dialógica, de cumplicidade entre o educador e o educando, de liberdade e opção. Entendendo educar como uma dimensão ética e não mecânica ou técnica, para o autor o conceito inclui também a possibilidade do fracasso e do sucesso e assim, os termos desempenho e performance significam a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização, de atividades ético-científicas. Quanto às evidências da presença do termo desempenho como componente da cultura escolar, Nosela observa que todo educador percebe nitidamente a forte presença dessa direção teórica em inúmeros escritos de especialistas, nas falas de políticos, nos planos educacionais, nas iniciativas dos governos e nas preocupações dos gestores da educação. O artigo aborda, em especial, duas dessas expressões culturais: a metodologia de avaliação da produção acadêmica adotada pela CAPES e o que o autor chama de “onda de avaliações sistêmicas da educação básica”. Para ele, a cultura do desempenho mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, mas não percebe o real da educação, porque nela o professor é sempre uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta a ser adestrado; a escola é uma

empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado e o mercado é o grande *a priori* metafísico.

Denise Balarine Leite, surpresa com o fato de que, passados já quinze Endípedes ser a formação pedagógica do professor universitário ainda tema de discussão, decide rever, em “O futuro do hoje e os estudantes”, um exercício de futurologia que fez no início do século XXI. Pensando nas possibilidades de atuação na aula universitária do futuro, aborda o tratamento que foi dado ao tema no ano 2000, quando discutiu o docente e a sua sala de aula no de 2010. Das idéias que foram então formuladas a autora busca formular uma síntese, dela derivando questões sobre aquele que então era estudante, neste futuro que já aconteceu, e se propõe a pensar a formação pedagógica do docente a partir do estudante de hoje. Para ela a formação pedagógica do docente universitário coloca o dilema de como nos situamos em relação a esse tema: qual é a concepção de aluno e de professor que está presente, se a concepção de formação do docente universitário é a de aprender a partir da experiência e se os docentes universitários estão capacitados para ensinar a outro docente e para formá-lo pedagogicamente. Ressalta que os professores lidam, hoje, com pelo menos três tipos de estudantes: os estudantes-consumidores – objeto do marketing das instituições privadas –, os estudantes da geração Y – conectados na tecnologia da informação e sobre os quais os mercados buscam conhecer preferências e o modo como gastam dinheiro –, e os estudantes aprendizes de feiticeiro e/ou herdeiros – bolsistas de iniciação científica que acompanham o professor nas pesquisas, consideram o intelectual-docente como categoria social a qual aspira pertencer e que, ao final do “jogo da reprodução” será também docente universitário por ter seguido a mesma trajetória. Como a formação pedagógica do docente exige conhecer o aluno, esses perfis dos estudantes indicam que os mercados e os quasi-mercados semearam idéias capitalistas hegemônicas nas universidades, baseadas em uma poderosa globalização do capital e empurraram as avaliações competitivas e individualistas para dentro dos sistemas de educação superior. Assim sendo, é preciso avaliar o papel que desempenham

na formação docente.

Alvanize Fernandes Ferenc e Ana Cláudia Chequer Saraiva discutem em: “Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas” a problemática da formação pedagógica do professor universitário, a partir dos processos e necessidades formativas daqueles professores que se encontram no início da docência na universidade. As autoras analisam as necessidades formativas são visualizadas por professores de uma universidade pública, suas modalidades de formação e suas condições de trabalho docente, frente aos processos de intensificação e precarização do trabalho. Consideram que a aprendizagem profissional e a aquisição dos saberes que orientam a prática docente, não se restringem a um momento específico ou estaque da formação. É um processo contínuo e dinâmico, que se inicia antes da entrada na formação inicial, por meio das relações estabelecidas com professores e familiares, e da frequência a escolas de diferentes níveis ou outros ambientes e movimentos. Nesse sentido, as autoras consideram que seria mais apropriado falar em socialização profissional do que em formação, isto é, no processo e contexto no qual pessoas se tornam membros de uma sociedade de professores, adquirem a cultura deste grupo, seus conhecimentos, modelos, valores, símbolos, integrando e desenvolvendo sua pertença a essa cultura, já que é na confluência desses fatores que o professor constrói a sua identidade profissional. Para elas, a formação do docente universitário é um campo de silêncio na legislação, que dele exige apenas competência técnica, o que evidencia a ausência de uma política diretamente voltada para a formação dos professores universitários. Apesar disso, é um processo complexo que necessita de estratégias sistematicamente organizadas, demanda esforços pessoais e institucionais que se efetivem concretamente.

Em “Desafios da construção curricular em visão integrativa: elementos para discussão”, Lea Camargos Anastasiou destaca a importância da formação continuada para a construção coletiva do projeto político dos cursos de graduação, focalizando o desafio que os

colegiados de curso têm enfrentado para a organização do trabalho coletivo na universidade. A autora analisa os desafios que vêm sendo enfrentados pelas instituições, tendo em vista a configuração dos projetos no curso de graduação, as relações entre os docentes e o clima de trabalho presentes historicamente nos cursos, a matriz articulada, o uso de eixos e módulos e o trabalho coletivo na rede interpessoal, assim como o papel que a inteligência coletiva e emocional exerce nesse contexto. Destaca o papel ocupado pela departamentalização da universidade, que conduz o docente a agir direcionado pelo seu campo científico de pesquisa, tomando estes saberes como ponto de partida da aula, muitas vezes sem articulá-los aos projetos dos cursos para os quais essa área contribui e vendo o conteúdo com fim em si mesmo e não como parte articulada de um projeto que permite um percurso de aprendizagens. Esse papel se estende para a ausência de cooperação, no trabalho colegiado, substituída pela competição por funções gratificadas, cargos, poder, bolsas de pesquisa, sem preocupação com o melhor funcionamento do curso de graduação. A gestão de grupos é outro desafio, na busca da superação da gestão de baixa complexidade para a da alta complexidade capaz de produzir a mudança coletiva, processual e articulada a princípios.

A abordagem das questões da avaliação da educação superior do tema se inicia com o texto “*Rankings* de desempenho na avaliação da educação superior: tendências da contemporaneidade”, de Marília Costa Morosini, apresentado como característica do processo de internacionalização. Após um retrospecto das pesquisas sobre avaliação da educação superior na literatura internacional contemporânea, a autora destaca os *rankings* globais e/ou tabelas classificatórias existentes que tratam o desempenho dos alunos e dos egressos, bem como o desempenho na pesquisa. Em relação aos alunos, aponta o *National Survey of Student Engagement (NSSE)* como um dos *rankings* mais estudados e difundidos, sendo utilizado por mais de 1.300 baccalaureate-level colleges e universidades dos Estados Unidos e do Canadá além de um pequeno número de instituições de língua inglesa de outros países. Entre outros itens,

esse estudo busca medir os desafios acadêmicos, a aprendizagem colaborativa e ativa, a interação aluno-professor, as experiências educacionais e o suporte existente no campus para a aprendizagem. O foco dos *rankings* sobre os egressos e sobre a sua formação para a transição ao trabalho, é mais recente, voltado para avaliar sua qualificação como medida do que aprenderam durante os estudos e da sua expectativa de aprendizagem nesse período. São mencionados dois projetos: o REFLEX. - *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe*, envolvendo cerca de 15 países daquele continente e o PROFLEX (2008) - *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento*, este financiado pelo programa ALFA da Comissão Europeia envolvendo universidades de nove países da América Latina, cujo objetivo é comparar os resultados desses graduados com os daqueles dos países europeus que participaram do REFLEX. Na avaliação da pesquisa são relacionados: Carnegie Classification of Institutions, Shanghai Jiao Tong University - *World's Best Universities*, *Times Higher Education Supplement* – *THES*, Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, Webometrics e os *rankings* de periódicos: Thomson-ISI e Elsevier-Scopus. Adverte a autora que a existência dos *rankings* tem um determinante importante: eles explicitam a submissão a uma ortodoxia alheia, que substitui a manutenção da missão institucional própria vinculada às prioridades da comunidade local.

Três autores se debruçaram sobre o tema da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Robert E. Verhine analisa os indicadores que foram propostos para o sistema em “O novo alfabeto do Sinaes: reflexões sobre IDD, CPC e IGC”. O artigo focaliza três das inovações do Sinaes, aprovado em 2004, mas que somente a partir do segundo semestre de 2008 teve seus três componentes implantados na íntegra. Esses indicadores têm gerado polêmica e ilustram tanto a lógica que fundamentou as mudanças que foram introduzidas, quanto os desafios que ainda precisam ser superados. O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (IDD) representa uma tentativa de captar

o valor agregado do curso, por meio da utilização de procedimentos estatísticos sofisticados. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um índice de qualidade de cursos construído a partir de dados pré-existentes. Alvo maior de críticas o CPC é considerado pelo autor como um avanço, no sentido de que viabiliza a implantação integral do Sinaes entre outros aspectos, pelo fato de tornar o processo avaliativo mais objetivo. O Índice Geral de Cursos (IGC) representa a média ponderada dos conceitos obtidos por todos os cursos de graduação e de pós-graduação da instituição, índice criado para referenciar os resultados das avaliações externas efetuadas pelas comissões, considerando-se a média dos conceitos obtidos pelo conjunto dos cursos como uma possível medida da qualidade da instituição como um todo. Para o autor, esses três indicadores cumprem o papel de solucionar problemas gerados tanto pela concepção original do Sinaes, quanto pelo tamanho e complexidade do sistema a ser avaliado. Eles permitem a implementação plena da concepção original, viabilizando a operacionalização de um modelo extremamente complexo, além de dar conta de uma dimensão não adequadamente abordada na documentação norteadora do sistema, a da avaliação para fins de regulação.

Em “Avaliação da Educação Superior no Brasil: desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico em questão”, Marília Fonseca se indaga como uma proposta de avaliação pode dar concretude aos significados das informações e estimular a melhoria do desenvolvimento institucional e da qualidade da educação superior, sem agredir a autonomia das instituições. A autora analisa documentos das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), sobretudo os projetos de auto-avaliação de instituições de ensino superior. Para tanto, considerou o tamanho e a presença de universidades de todas as regiões do país, a existência de projeto de avaliação institucional, bem como de legislação própria sobre o tema e de relatórios de avaliação. A análise dos projetos de auto-avaliação mostrou que, para algumas instituições, eles estão consoantes com as finalidades, dimensões e indicadores presentes nos documentos legais e roteiros de auto-

avaliação previstos no Sinaes, o que poderia vir a descaracterizar a identidade própria das instituições de educação superior, na medida em que estariam respondendo (e se ajustando) a uma demanda oficial, sem preservar suas especificidades ou projetos próprios de avaliação já construídos. Observa que universidades mais consolidadas e com maior autonomia gestonária e acadêmica tendem a elaborar projetos mais afinados com a história da instituição e em consonância com os princípios e o *modus operandi* da avaliação anterior desenvolvida no interior do Paiub. Constata que, de modo geral, ainda não há institucionalização de uma cultura efetiva de avaliação no interior das instituições de educação superior, públicas e privadas, e que os projetos de auto-avaliação das universidades deixam claro que a avaliação é tida como importante fator para o desenvolvimento da gestão estratégica.

Também focalizando a avaliação institucional, Maria do Carmo L. Peixoto analisa em “Avaliação institucional externa no Sinaes: considerações sobre a prática recente”, os resultados obtidos pelo primeiro grupo de universidades que foram submetidos à avaliação institucional externa, entre 2008 e 2009. No artigo são analisados os procedimentos que foram adotados para colocar em prática essa avaliação, como a constituição do Basis (banco de avaliadores) e o instrumento de avaliação externa utilizado pelos avaliadores. Tendo em vista os conceitos obtidos pelas 62 universidades visitadas pelas comissões, foram analisados os resultados gerais obtidos pelas 10 universidades federais e as quatro universidades privadas mais bem avaliadas nessa etapa. A autora compara esse resultado com os de outros indicadores de qualidade da educação superior aplicados a essas mesmas instituições, como a qualificação e regime de trabalho do corpo docente, o número de cursos de doutorado avaliados pela Capes com conceitos mais elevados e a proporção de alunos de graduação e de pós-graduação. Considerando as contradições evidenciadas nessa comparação, questiona a efetividade dos resultados da avaliação institucional externa, do ponto de vista do papel desempenhado para a produção de sentidos para as instituições avaliadas, a produção de

políticas públicas e a produção de informação para a sociedade.

Com esse livro, creio estar sendo disponibilizado um conjunto bastante interessante de documentos sobre a educação superior no contexto atual. Espero que ele seja capaz de subsidiar debates em torno do tema.

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Presidente da Comissão Científica do Subtema Ensino Superior

A ESCOLA E A CULTURA DO DESEMPENHO¹

Paolo Nosella²

Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE)

Premissas: os organizadores do evento solicitaram uma exposição sobre o tema: “A Universidade e a Cultura do Desempenho”. Preferi ampliar o tema, considerando que a cultura do desempenho influencia hoje todo o sistema escolar. Daí o título deste texto.

A temática geral do XV ENDIPE, “Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”, traduziu com perspicácia a problemática atual sobre educação escolar, no Brasil e em muitos outros países. Por isso, parabeno os organizadores do evento, agradecendo o convite que me honra e permite expor as minhas divergências sobre a cultura do desempenho na produção educacional.

OS TERMOS

O termo cultura é uma categoria muito abrangente, atualmente bastante utilizada pelos educadores. Expressa uma pluralidade de princípios, tradições, conhecimentos, valores, normas, doutrinas, experiências, tecnologias e modos de fazer, de pensar e de se comportar constituindo um complexo característico. Em outras palavras, cultura é uma multiplicidade de elementos vista como uma unidade à luz de uma característica geral. Exemplos: cultura brasileira, italiana, nordestina, mineira, etc. Os adjetivos unificam inúmeros aspectos, qualificando-os sob uma particularidade universal.

O que mais importa, portanto, é entender essa qualificação universal, pois é ela que distingue um conjunto de outros. Hegel, por

¹ Texto apresentado no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), na Universidade Federal de Belo Horizonte, de 20 a 23 de abril de 2010 (Simposista). Recebeu contribuições da Professora Doutora Ester Buffa e da Supervisora de Ensino do Estado de São Paulo Professora Doutora Leila Leane Lopes Leal. O texto precisa ser revisado.

² Professor do PPGE da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE) e colaborador voluntário do PPGE da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

meio da expressão “espírito do tempo” (*Zeitgeist* - *esprit du temp*) significava que cada época possuía alguma característica geral que a distinguia de outras: o “absolutismo” qualificava todo o século XVII, “as luzes” qualificavam todo o século XVIII, o espírito de “independência” caracterizava o século XIX etc.

Da mesma forma, ao formular um tema como “a escola e a cultura do desempenho” se quer significar que o termo “desempenho” é a qualificação geral que caracteriza normas, valores e relações no âmbito da instituição escolar. O termo “desempenho”, portanto, é, no tema aqui proposto, o conceito mais importante. Aí, surgem duas perguntas preliminares: o que é desempenho? Quais as evidências de que esse conceito está presente como característica da cultura escolar hoje?

É estranho se perguntar o que é “desempenho”, uma vez que todo mundo sabe o que é. Santo Agostinho, quando perguntava, no XI Livro das Confissões (1987, 217), “*o que é o tempo?*”, respondia que todo mundo sabe o que é o tempo, desde que não se lhe pergunte: “*se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a perguntar, já não sei*” (Agostinho, 1987, 218). Poucas linhas antes, o autor havia escrito: “*nada mais familiar e batido nas nossas conversas do que o tempo*” (idem, ibidem). Agostinho quis dizer que se num momento específico da história os homens se perguntam sobre o tempo é porquê pretendem entender não propriamente o tempo, mas algo diferente (a eternidade). Da mesma forma, se hoje discutimos sobre o sentido do desempenho, palavra tão familiar ao senso comum, é porque queremos saber algo mais, i.é, queremos saber a conotação filosófica e política deste termo.

A conotação está implícita em sua semântica. O dicionário da língua portuguesa diz:

Desempenho é cumprimento de obrigação ou de promessa, execução; maneira como atua ou se comporta alguém ou algo avaliada em termo de eficiência, de rendimento; atuação desejada ou observada de um

indivíduo ou grupo na execução de uma tarefa, cujos resultados são posteriormente analisados para avaliar a necessidade de modificação ou melhoria (...). Maneira de representar ou interpretar. Manifestação da competência dos falantes nativos de uma língua através de enunciados produzidos espontaneamente e de processamento interpretativo que fornece os dados para a construção de uma gramática (conjunto de regras) da competência (...); performance, atuação. (HOUAISS, 2001, p 978)

No verbete “**performance**”, no mesmo dicionário se lê: “*índice que avalia o desempenho numa competição qualquer, exercício de atuação, proeza de representação*” (idem, p.2187). Assim, desempenhar significa reproduzir um papel, uma forma desejada, elaborada anteriormente à execução. “Desempenho” é sinônimo de **performance**, derivado do francês antigo “*parfournir*” e incorporado tanto na língua inglesa “*to perform*”: efetuar, executar, cumprir (com o dever); interpretar (um papel); tocar (uma música). A expressão “performance” se encontra também na língua italiana, cujo dicionário diz que o termo é utilizado mais freqüentemente na linguagem esportiva, para indicar o desenvolvimento e o resultado em uma ou mais competições expressando a idéia do valor de um atleta ou de um cavalo. Aliás, a utilização mais comum desse termo se refere à linguagem hípica para indicar (*perform*) um cavalo que tenha alcançado importantes *performances* (Devoto e Oli, 1971, p.1671).

Os dicionários, como se vê, associam os termos desempenho e performance aos sentidos de execução, competência, obrigação, avaliação, representação, méritos, rendimento, provas, etc. Ora, se “a palavra é a casa do ser”, utilizando uma conhecida expressão de Martin Heidegger (1889-1976), nessas duas palavras não há vestígio sequer do tradicional “ser educação” que Durkheim define como:

Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida

social; tem como objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1986, p. 58).

Gramsci, elogiando dois dos seus professores de literatura, escreve:

Esses dois homens foram realmente mestres, como entendiam os gregos, isto é, mistagogos, pois iniciaram-nos nos mistérios da linguagem(...). Neles, a palavra deixava de ser um elemento gramatical que devia ser encaixada em regras e esquemas livrescos; era um som, uma nota de um período musical que conquistava o espírito e o fazia vibrar em uníssono com o autor. (...) Depois de uma dessas leituras, nos sentíamos cansados, quase saturados de beleza. Mas o mago (o mestre) nos retomava em suas redes; um novo escrito nos renovava, nos reconduzia, puros, a uma nova experiência. E o nosso gosto se refinava. (GRAMSCI, 1980, p,25).

O conceito “educação” na tradição humanista contém um sentido de possibilidade, de amadurecimento humano, de ação dialógica, de cumplicidade entre o educador e o educando; mais ainda, de liberdade e opção. Portanto, “educar” é fundamentalmente uma dimensão ética, não mecânica ou técnica, por isso inclui também a possibilidade do fracasso e do sucesso.

O poeta Fernando Pessoa escreveu: “Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma” (Pessoa, 1997, p.9). Inversamente, quem vê bem uma palavra, pode ver bem uma alma. Se bem vemos a palavra “desempenho”, logo sabemos ver bem a alma da cultura representada: a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização, de atividades ético-científicas. A alma do “desempenho” é uma alma tecnocrata “que transfere as técnicas

empresariais de aumento de produtividade mercadológica como solução para o ofício peculiar de educar” (RICCI, 2010, A3).

Antes de encerrarmos este primeiro ponto, precisamos ainda responder à segunda pergunta: o conceito desempenho/performance caracteriza a cultura escolar atualmente?

A resposta é afirmativa. Todo educador percebe nitidamente que tal direção teórica encharca inúmeros escritos de especialistas (muitas deles, economistas), falas de políticos, planos educacionais, iniciativas dos governos e preocupações dos gestores da educação. O clima cultural do desempenho foi denunciado por várias análises críticas, entre elas destacam-se a da professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e do Professor Antonio Flavio Barbosa Moreira; respectivamente: “O observável e o imensurável na universidade do desempenho” (2005) e “A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil” (2009).

Duas expressões culturais evidentes dessa tecnologia educacional requeitada pelo pós-modernismo são bem representadas pela metodologia de avaliação da produção acadêmica adotada pela CAPES e pela onda de avaliações sistêmicas, também chamadas de externas, da Educação Básica. Como se sabe, os marcos iniciais dessa onda de avaliações externas foi o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993-2003 e a própria LDB de 1996. Entretanto, tomou impulso quando, em 2003, o Brasil participou pela primeira vez do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) sendo o Brasil último colocado. Hoje, semelhantes iniciativas de avaliação cada vez são mais adotadas em nível nacional, estadual e municipal, no ensino básico e superior³.

A cultura educacional marcada pelo espírito do desempenho e da performance salta aos olhos também na leitura da bibliografia que fundamenta boa parte das atuais políticas educacionais (públicas e particulares). Cito um emblemático exemplo: o livro “Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro” (Velo, 2009), utilizado na

³ SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, iniciado em 1990 (Avaliação por amostra da 4ª a 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), criado pelo INEP/MEC.

bibliografia para o Exame de Mérito dos supervisores de ensino da educação básica do estado de São Paulo (São Paulo, janeiro de 2010)⁴. O termo “desempenho” é fartamente aproveitado (os negritos são meus) na apresentação:

*O Brasil terá de adotar mudanças importantes na área de ensino em relação às práticas vigentes tradicionalmente. Em particular uma melhora conjunta do **desempenho**, não só dos alunos, como também dos professores. (...) Será importante desenvolver mecanismos de estímulos à melhoria do **desempenho** dos professores, vinculados ao aprendizado e às notas dos alunos. A proliferação dessa cultura de incentivos tem o potencial de constituir uma verdadeira revolução (**sic**) no campo da educação brasileira. (...) Recentemente, no que foi definido pelo colunista de educação do jornal Washington Post como ‘o maior conjunto de idéias inteligentes sobre a escola já lançadas por um presidente de uma só vez’, o presidente dos Estados Unidos Barack Obama, apresentou uma proposta de reformulação do sistema de ensino naquele país, articulando um conjunto de questões integradas, com vistas à melhoria do padrão educacional do país. Ali se encontram propostas como o pagamento aos professores de acordo com seu **desempenho**; a substituição de padrões de avaliação estaduais mais fracos; a melhoria do sistema de acompanhamento do histórico de vida dos estudantes; o aumento dos recursos para as escolas que fizerem progressos mais rápidos; o estímulo às denominadas ‘charter schools’ (escolas públicas independentes, dirigidas por professores, pais e líderes comunitários); o fim do paternalismo e a adoção de medidas mais radicais para as escolas que não funcionam etc. (...) Embora a tarefa mais urgente*

⁴ Lei complementar 1097/2009 – institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação.

*seja a melhora do **desempenho** dos alunos, isso deve se dar sem que ocorra um aumento (sic) das grandes desigualdades existentes (...). No segundo bloco do livro são analisados também os determinantes do **desempenho** escolar (...). No terceiro bloco do livro, o texto mostra que as experiências mais promissoras combinam três mecanismos institucionais que associam incentivos ao **desempenho** dos alunos: responsabilização (accountability), competição e descentralização com autonomia escolar. (...) O autor analisa experiências de remuneração de professores baseada no **desempenho** dos alunos e descreve os programas introduzidos pelos Estados de São Paulo e Pernambuco em 2008. Segundo o autor, além de suas características específicas, dois aspectos são fundamentais para o **desempenho** desses programas: a transparência dos sistemas e a credibilidade das regras. (...) Eis aí um pequeno exemplo de como certos cuidados com a educação básica podem ter resultados expressivos no **desempenho** dos alunos. (idem, *ibidem*).*

Finalmente, na epígrafe do mesmo livro, é lapidar a afirmação de que o professor é o principal responsável (culpado, portanto) do atual fracasso da escola brasileira e a solução é a meritocracia:

De todos os fatores numa escola, certamente o que mais explica a excelência na sala de aula diz respeito à capacidade dos professores de despertar a curiosidade intelectual dos alunos e lhes transmitir conhecimento. A questão é que os diretores das escolas raramente aplicam critérios certos para rastrear os bons profissionais. O método mais eficaz, sem dúvida, é aderir à meritocracia. (VELOSO, 2009, p. VI)

Nossa tese é que a cultura do desempenho, desconsiderando a

dialética entre educação e sociedade, delega ao mercado a elaboração de modelos gestores educacionais a serem desempenhados e responsabiliza a escola pelos medíocres resultados.

ANTECEDENTES

A cultura do desempenho no âmbito da educação não foi sempre preponderante no Brasil, nem em outros países. É oportuno, nesse sentido, visitar brevemente o passado recente para nos darmos conta de como e porque se impôs hoje essa cultura. Tomemos como recorte histórico os anos de 1950.

Na década de 1955-1965, havia um clima efervescente de debates sobre a realidade educacional brasileira. As publicações sobre educação eram numerosas e teoricamente vigorosas. O grande tema era **Educação e Sociedade**, no Brasil, na Europa e nos EUA, por influência, sobretudo, da sociologia e das ciências sociais em geral, cientificamente prestigiadas e em ascensão. Emblemáticos entre nós são alguns nomes: Fernando de Azevedo, Anísio de Teixeira, Sud Mennucci, Laerte Ramos de Carvalho, Jorge Nagle, Paulo Freire, entre outros. Esse clima de debate e produção científica recebera grande impulso com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos cinco Centros Regionais de Pesquisa criados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) na gestão de Anísio Teixeira, em 1955.

Dois fatores políticos de extrema importância contribuíram para acalorar os debates e elevar o número das publicações: o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1961, e a expansão do ensino superior pelo interior do Estado de São Paulo (UNESP, 1950) e, na seqüência, pelo Brasil inteiro. Como dissemos, eram publicações e práticas marcadas pelo caráter político, sociológico e histórico. Inspiravam-se na dialética de cunho liberal, que relacionava escola e sociedade de forma geral e idealista, porém profunda; não incriminavam a incompetência técnica dos professores, nem exaltavam os métodos de gestão empresarial. Consideravam,

pela primeira vez, que o trabalho industrial era fator essencial na dialética educação e sociedade e, portanto, princípio educativo e pedagógico fundamental.

O debate educacional durante os governos militares (1965-1985) também foi vigoroso: contrapunha democracia à ditadura militar. A tese e a antítese não brincavam de dialética, não eram dois grupos econômica e ideologicamente equivalentes que brigavam pelo poder sabendo *a priori* que a “síntese” preservaria e manteria no campo do poder os mesmos nomes. A antítese visava a eliminar a tese e vice-versa: era um lado ou outro. A posição dos militares era clara: modernização conservadora do Brasil, ideologia da neutralidade científica, eficiência da tecnologia educacional, teoria do capital humano e escola profissionalizante para todos. A oposição defendia outras teses, também claras: democratização, compromisso político partidário, negação da neutralidade científica, escola unitária.

A criação dos Programas de Pós-graduação nas universidades brasileiras, como hoje os conhecemos, é decorrência da modernização conservadora do ensino superior operada pelos governos militares. Entretanto, por uma das freqüentes ironias da história, o feitiço se voltou contra o feiticeiro, isto é, uma ditadura de direita criou uma estrutura escolar que produzira conseqüências culturais e políticas em boa parte contrárias aos objetivos dos criadores. Assim, à orientação educacional tecnicista, conservadora e repressora, se contrapunha a orientação crítica, estruturalista, marxista e frankfurtiana. Esse embate estabeleceu um clima tenso, polêmico, que podemos denominar de **cultura da crítica** cujas visões teóricas eram genéricas e paradigmáticas, ideológicas e raramente voltadas aos objetos específicos da educação, porém, eram críticas, humanistas e embasadas em grandes autores clássicos.

A cultura do desempenho escolar impõe-se após a partir de 1985 e vigora até hoje. O retorno da democracia no país, a crise dos paradigmas teóricos, a expansão dos Programas de Pós-graduação em Educação e a explosão do ensino superior privado representaram as condições remotas dessa cultura.

O retorno da democracia significou para muitos viver uma situação política e ideológica ambígua. Por vinte anos caminhamos teoricamente seguros sob a bandeira unitária da luta contra a ditadura militar. A Nova República, o governo da socialdemocracia e do Partido dos Trabalhadores, infelizmente, não garantiram a realização dos sonhos de muitos. É a crise das utopias, cujo resultado positivo foi a valorização do pluralismo epistemológico, a diversificação temática e a utilização de novas fontes de consulta. Entretanto, ocorreu também grande fragmentação teórica que tem dificultado a compreensão da totalidade do fenômeno educacional.

A expansão dos PPGEs nas instituições universitárias marcou as atividades de pesquisa e, em geral, toda a produção acadêmica pela institucionalização e burocratização escolar das mesmas. Todas as pesquisas, agora, são acadêmicas e a maior parte delas é constituída por dissertações de mestrado e teses de doutorado e pós-doutorado. Assim, essas produções são resultados das condições de produção escolar da pós-graduação que pretende ser rigorosa, uma vez que o rigor é exigência do saber científico, porém, apresentam de fato deficiências, inclusive de escrita, reflexo da precária escolarização básica e da falta de condições ideais para pesquisar (tempo curto, escassez e exigüidade de bolsas de estudo, acúmulos de estudo com trabalho, falta de arquivos e boas bibliotecas, pressão das exigências das instituições fomento). A escolarização da produção acadêmica burocratizou o trabalho científico, enfatizando o aspecto quantitativo formal. Como se sabe, o burocratismo acadêmico nivela, pelos títulos e diplomas, pesquisas de qualidade com outras menos significativas.

Em suma, a crise dos paradigmas e a institucionalização escolar dos estudos e pesquisas em educação criaram o caldo necessário para justificar o alastrar-se da cultura do desempenho: a CAPES, de instituição criada e voltada para a formação dos quadros docentes do ensino superior, virou instituição de avaliação e “ranqueamento” escolar; as secretarias de educação dos Estados deixaram de ser instituições de apoio para serem instituições de avaliação externas e de monitoramento das escolas.

A NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Não há teórico ou gestor da educação que não relacione a escola com a sociedade. Tanto os humanistas, como os representantes da cultura do desempenho reconhecem que a relação escola e sociedade é determinante, constitutiva e que os dois termos só existem em relação recíproca. Entretanto, para os primeiros, a relação é dialética no sentido que educação e sociedade se relacionam negando-se, uma vez que a função primordial da escola é formar dirigentes de uma sociedade superior, mais humana da que aí está; enquanto para a cultura do desempenho, a sociedade mercadológica submete a escola às próprias conveniências, numa relação de submissão e reprodução.

Os gestores da cultura do desempenho defendem a **neutralidade da escolarização mínima** e argumentam que um bom desempenho escolar permitirá aos futuros cidadãos posicionarem-se politicamente em favor desta ou de outra sociedade. Com efeito, existem valores humanos (e culturais) universais. Entretanto, a pedagogia do desempenho, ao não considerar a possibilidade de outra sociedade, universaliza o mercado pós-industrialista e com isso exclui de saída o debate filosófico-educacional junto aos educadores sobre o sentido último da educação, considerando-o perda de tempo, desvio ideológico da essencial função da escola que, para eles, é inserir o aluno individualmente no mercado.

A mistificação da dialética educação e sociedade evidencia-se também pela ênfase que é dada à **meritocracia**. Nada contra o mérito; mas tudo contra a meritocracia. Esta categoria valoriza essencialmente o poder, *cratós* (força, poder) que instrumentaliza o valor “mérito”. No passado, nas emergentes sociedades modernas, o poder da inteligência substituiu o poder do sangue ou do berço (nobreza). Em seguida, entretanto, esse poder se tornou a justificativa pseudodemocrática para legitimar as desigualdades:

Entretanto, essa substituição, indiscutível do ponto

de vista formal, na realidade concreta tornou-se de difícil aplicação, pois a igualdade das oportunidades é sociologicamente (Bourdieu-Passeron) considerada mera ideologia utilizada para justificar a permanência das desigualdades, legitimadas assim aos olhos de todos. (FISCHER, 1990, p. 617).

Em suma, meritocracia é o poder de poucos mascarado pela abstrata possibilidade de todos alcançarem o poder (oportunidades universais) e

pela reduzida escala de valores estabelecida a priori pela classe dirigente, com base na qual a pessoa é avaliada pela inteligência e cultura (e mesmo essas restritas) e não, por exemplo, pela bondade e coragem, pela fantasia e sensibilidade, pela amorosidade e generosidade, [e por inúmeros outros aspectos do imponderável ou imensurável valor humano]. (idem, ibidem).

Prova, entre muitas, de que a meritocracia não significa amor aos méritos (meritofilia ou meritodemocracia), mas é o poder de poucos, com base num leque restrito e ideológico de valores, é o recentíssimo “Processo de Promoção por Merecimento do Quadro de Magistério” da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, realizado para os supervisores de ensino e diretores de escola em 29 de janeiro de 2010. (No dia primeiro de fevereiro foi realizado para professores do ciclo I e no dia 2 para professores do ciclo II e do ensino médio). Observe-se que esse processo de promoção por merecimento escancara o sórdido objetivo de conferir poder e gratificação a poucos. Com efeito, como se não bastasse transferir à bibliografia, ao conteúdo, à forma da prova e ao limite da nota de corte a triste tarefa de reduzir o número de “premiados”, estabelece-se *a priori* o número de 20% dos merecedores. Imaginemos (e desejamos) que 40% ou 80% ou –por que não?– 100% dos educadores que fazem a prova alcancem uma elevada nota, por que estabelecer *a priori* 20% de “premiados”?

É óbvio que este limite formará a tropa de choque (elite) a serviço do poder estabelecido, dilacerando, inclusive, a solidariedade da categoria. Esta é meritocracia.

Ainda algum comentário sobre uma outra categoria que compõe a constelação da cultura do desempenho: **competência**. O problema começa a aparecer (relembrando Santo Agostinho) quando alguém pergunta “o que é competência?”. O conceito – diz Azanha – se apresenta como se não tivesse história, como se fosse um mero conceito ou princípio-base, científico, puro, como se nada pretendesse mercadologicamente. Entretanto, a semântica do termo tem historicidade e interesses práticos:

Na sua origem, a palavra “competência” tinha apenas um significado jurídico (...); na linguagem corrente, ampliou-se e abrange também a indicação de um alto grau no desempenho de atividades específicas, eventualmente de caráter profissional (...) e vem substituindo o termo “qualificação” que, genericamente, desde a década de 1930 na França, indicava apenas um patamar básico e coletivo de habilitação técnica escolar. Hoje, porém, num mundo de alta competição na disputa de empregos, julga-se que não mais basta que as pessoas sejam genericamente “qualificadas” para um exercício profissional, mas que revelem individualmente um grau de competência que a mera qualificação escolar não garante. (AZANHA, 2006, p. 177-178).

Concluindo: a gloriosa meritocracia, que na Revolução Francesa (1789) desbancou os privilégios da nobreza, amesquinhou-se pela cultura do desempenho no escopo de se premiar a poucos e de se responsabilizar os atores educacionais pelos resultados. A cada momento os educadores, funcionários do mercado, são chamados não a discutir os fundamentos da educação e sim a prestar contas *accountability* de suas “competências”. Da mesma forma, o

trabalho, axiomático princípio educativo e pedagógico, foi desvirtuado em “formação” para a empregabilidade. Assim, o processo de humanização da geração mais nova pela mais velha foi reduzido à melhora do desempenho escolar por meio de pequenas premiações financeiras⁵ para alguns educadores e aulas de recuperação para os alunos com defasagem de aprendizagem.

A NEGAÇÃO DA NEGAÇÃO

Diante desse quadro marcado pela cultura do desempenho que transformou os educadores de atores principais da educação em executores apressados, angustiados e culpados, cabe aos mesmos reivindicarem com coragem seu espaço de significação, de competência e autonomia. Nesse sentido, chamou minha atenção um relatório de pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Silvio Scanagatta, docente titular de sociologia da educação na Universidade de Padova (It). Os professores da região vêneta (norte da Itália) foram solicitados a declararem do que eles precisam para sua formação. Uma das conclusões mais importantes da pesquisa foi constatar a existência nos docentes do conflito entre uma “cultura explícita” e uma “cultura implícita” (Scanagatta, 2004):

A cultura explícita se refere aos valores difundidos e dominantes, ao conjunto dos modelos estandardizados, consolidados, com os quais os professores se relacionam; a cultura implícita é o conjunto de valores, metas, objetivos e tendências pessoais que o docente recebeu do ambiente em que sempre viveu e para os quais individualmente tende (...); a pesquisa evidenciou a contradição que emerge entre as necessidades explícitas, importantes para a cultura dominante, e as necessidades

5 No estado de São Paulo se instituiu um bônus, para os gestores, professores e funcionários das escolas que atinjam as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, inspirado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino do Brasil INEP/MEC.

implícitas, relevantes para o indivíduo. (idem, ibidem, p. 176).

Conversando com o Prof. Scanagatta e seu colaboradores, entendi melhor a contradição: trata-se, em raiz, do conflito entre as exigências do mercado do conhecimento e as da educação humanista que os professores adquiriram desde crianças na família ou na escola. A contradição contrapõe duas culturas: a do mercado (dominante, tecnocrata) e a da vida real (dominada, silenciosa). Lembrei de uma professora alfabetizadora de Ribeirão Preto que me confidenciou saber no passado com precisão o mês em que seus alunos “explodiam” na alfabetização: “era – dizia - um prazer previsto, preciso”. Agora, inculcava-se nela a triste dúvida se seria uma boa alfabetizadora ou não. Assim, se lhe perguntassem o que necessita para bem alfabetizar, ela não saberia dizer se precisa dos meios tecnológicos propostos pela cultura explícita ou dos propostos pela sua cultura implícita.

Na mesma direção, há educadores humanistas que afirmam que a não aprendizagem dos alunos e a apatia dos professores podem expressar uma implícita negação da sociedade do consumo tal como a conhecemos: “um aluno distraído não é um aluno imbecil, é um aluno que tem outros interesses” (MANACORDA, 2007, p. 20). E Gramsci escreveu:

O “certo” ensinado pelo professor com base nos programas oficiais escolares não corresponde ao “verdadeiro” da consciência da criança ou do jovem: a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualista), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa (...), a consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares (...). Assim, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor na medida

em que o mestre é consciente da contradição entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representados pelos alunos; sendo inclusive consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior de sociedade em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1975, p. 1542).

“Traduzindo”: todo professor vive o conflito entre o “certo” e o “verdadeiro”, entre a informação certa emoldurada numa concepção mercadológica e a informação verdadeira emoldurada numa concepção humanista. Se esse conflito não sofrer uma salutar catarse intelectual e moral, a consciência do professor permanece bloqueada, inerte, errante. Infelizmente, ao professor é imposta, pela cultura do desempenho, a questionável tarefa de preparar seus alunos para serem subservientes à única sociedade possível em que vivemos. Mistifica-se, assim, a dialética educação e sociedade, exigindo de alguém o desempenho de uma tarefa para a qual não está motivado.

Os educadores sabem como preparar os alunos para a vida; não admitem que “o trabalho como princípio educativo” se reduza à profissionalização. Trabalho não é prioritariamente emprego, mas é a dialética transformadora entre o indivíduo que vive em sociedade e a natureza. Socializar os educandos para humanizar a natureza requer bem outros ritmos dos que são impostos pela cultura do desempenho. Com muita pesquisa e experimentação que a ciência pedagógica moderna concluiu que o princípio pedagógico próprio da criança na infância, de 0 a 6 anos, é o exercício lúdico: pelo jogo a criança estrutura a si mesma preparando-se para o trabalho, isto é, para a produção da existência de si próprio e dos outros, transformando a natureza. A transformação dos tristes depósitos para crianças em espaços educativos, vivos e formativos, não foi fruto da cultura do desempenho, mas, de profunda pesquisa e de muita dedicação dos educadores.

Foi ainda com muito trabalho de investigação e intensa prática

pedagógica que os educadores definiram e consagraram, legal e socialmente, o princípio pedagógico da escola básica unitária, i.é, do ensino fundamental e médio:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passa-se à fase criativa, de trabalho autônomo e independente. [...] A escola criativa indica que a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, onde o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; (GRAMSCI, 1975, p.1536).

Em outras palavras, a ciência pedagógica consolidou a idéia de que, em quanto o princípio pedagógico próprio do ensino fundamental, dos 6 aos 13 anos, baseia-se na natural adesão das crianças às regras ditadas pelas autoridades que as protegem (fase da normalização), o princípio pedagógico do adolescente, dos 14 aos 18 anos, consiste na busca da sua identidade e autonomia intelectual, moral e social. Observe-se que, tanto a educação infantil como o ensino médio e superior exigem metodologias e recursos radicalmente diferentes dos aplicados no ensino fundamental. Infelizmente, para o senso comum, o ensino fundamental é modelo didático metodológico universal para todo e qualquer sistema escolar.

Finalmente, os estudos dos pesquisadores sobre qualificação profissional (após o ensino básico), quer de caráter especulativo (universidade), quer de caráter prático (empresas – academias), concluíram que o melhor resultado nesta fase da formação se obtém pela cooperação entre os diferentes setores produtivos, preservada, porém, a autonomia de cada um. Por isso, é impensável que algum

setor determine as regras de produção e avaliação dos outros setores.

Exemplos negativos dessa falta de autonomia setorial são as muitas regras da produção acadêmica originárias de áreas diferentes das humanas e universalmente impostas como garantia absoluta de qualidade científica. Confesso, por exemplo, que para mim (há mais de trinta anos que oriento trabalhos de final de curso, dissertações e teses) é impossível equacionar qualidade do trabalho com as rígidas exigências de fluxo estabelecidas pela CAPES. Com efeito, a narrativa conclusiva de uma pesquisa em ciências humanas é resultado de um ato complexo, às vezes demorado e quase sempre sofrido. Contém elementos científicos e técnicos, mas também literários. Para quem acredita que a divulgação do saber tem um peso cultural tão importante quanto suas descobertas, a forma narrativa do relatório é essencial. Outro exemplo negativo: a CAPES, por não considerar os carismas individuais e diferenciados dos professores-pesquisadores, os submete a verdadeiras e inconfessáveis manobras, como “passar” um texto para o colega que, em troca, passa alguns orientados “prontos”; ou, então, a relaxar ou abandonar o ensino, a não mais oferecer mini-cursos (às vezes tão importantes) para ter tempo de escrever, etc.

Na verdade, os educadores são competentes na elaboração dos mecanismos de avaliação adequados à área. Sabem, inclusive, que normas formais em excesso, estabelecidas *a priori*, jamais conseguem diferenciar a boa da má qualidade científica. Ao contrário, favorecem a esperteza e a educação mercadológica. É o contato direto, o diálogo, as análises de conjunto *a posteriori* que permitem qualificar as produções científicas e avaliar os PPGes. Pessoalmente, por defender a política de ampla expansão dos PPGes no Brasil, concluo ser necessário descentralizar a CAPES com a criação de Núcleos Regionais, a exemplo dos Centros Regionais de Pesquisas criados por Anísio Teixeira, mantendo a centralização nacional como última referência. Há risco político? Há. Mas o risco da avaliação inspirada na política da cultura do desempenho é bem maior.

CONCLUSÃO

A cultura do desempenho mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto, não percebe o real da educação. O professor é sempre uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta (um cavalo de corrida?) a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado; o mercado é o grande *a priori* metafísico.

A linguagem, utilizada pelos representantes dessa cultura, desmascara sua visão e sua fé. Guimarães Rosa (2006) é incisivo: *a linguagem e a vida são uma coisa só*.

Eu também me pergunto: minhas palavras e minha vida são uma coisa só? Às vezes nos envergonhamos da vida. Simples demais. Dela nos afastamos e muitas palavras são emprestadas. Então, como redizer tudo o que eu disse utilizando uma linguagem que seja a mesma coisa da vida? Tentarei.

Tenho uma filha de 17 anos, Paola. Irritava-me sua indefinição profissional. De vezes em quando mudava: do curso de química para o de biologia, deste para o de sociologia ou de filosofia. Um dia, percebi o óbvio. Embora, aparentasse se acomodar na indefinição, não era isso que ela desejava. Ao contrário, busca se definir com bastante ansiedade. Ou seja, a indefinição da Paola não era um estado de inércia, de mórbida espera passiva. Consultava, às escondidas, minha biblioteca, levava algum livro para o quarto. Visitava universidades, inclusive do exterior. Se relacionava e conversava sobre o assunto com professores, com amigos. Pedia algum dinheiro para assistir palestras, visitar exposições, museus e também para prestar seleção como “treineira”. Era um buscar racional, profundo, conforme o ritmo da vida humana, em sentido oposto à pressão do entorno social que força definições profissionais precoces ao invés de debater com os adolescentes temas de cultura geral relevantes.

Convivendo com Paola comecei a defender o direito à indefinição profissional, ativa e dinâmica, pelo menos até os 18/20 anos, para todos os jovens alunos.

Para todos? Como defender o mesmo direito para Michael Leão, chamado de Maicom, filho de Neuza, minha empregada doméstica?

Maicom tem apenas 13 anos e cursa a 4^o série. Sua mãe é arrimo de família. Diz não ter pai. Quaisquer 5 reais que leve para casa faz diferença no orçamento familiar. Diz que deseja ser como eu, trabalhar em universidade, escrever, viajar. Ou, então, quer ser mecânico ou tapeceiro. A necessidade matará seu direito à indefinição profissional. Um processo de indefinição profissional de 4/5 anos é natural; custa, mas é importante, sobretudo quando se visa a formar um dirigente da sociedade, isto é, um cidadão pleno. É um processo que exige capital cultural, social e econômico. Maicom precisa conviver com livros, computador, viajar, se relacionar de forma rica e variada, ler e escrever, sem que falte nada de essencial em sua casa.

Maicom será encaminhado para uma prática produtiva imediata e/ou para um curso profissionalizante rápido que o ajude a desempenhar algum serviço remunerado. Qual a tendência profunda ou o talento de Maicom? Vários. Mas não haverá tempo e condições materiais para ele identificá-lo e cultivá-lo. Na melhor das hipóteses, será uma matrícula entre as mais de 90% do ensino médio regular público.

Quem poderá abrir-lhe o horizonte da possibilidade concreta e pessoal de ser um dia um futuro dirigente? Como lhe mostrar que no futuro exercerá alguma atividade prática produtiva, mas também será um cidadão pleno, isto é, um dirigente? Como fazer com que acredite sinceramente nisto? Quem o educará nesse sentido, formando-o na profissão para a qual demonstra mais talento e na responsabilidade política? A resposta é que compete ao Estado educar nessa perspectiva todos os milhões de Maicom da Nação, por meio de um estudo de elevada qualidade, de amplo espectro cultural, não assistencialista.

Para conseguir esse objetivo, o Estado precisa priorizar em suas políticas o ensino básico. Por isso, é obrigação do Estado possibilitar à família de Maicom sobreviver sem a contribuição imediata deste adolescente, oferecer um ensino fundamental e médio

rico de recursos didáticos, onde se leiam, entre outros, os Épicos de Homero, o Discurso de Cícero contra Catilina, o Dialogo Sobre os Dois Maiores Sistemas de Galileu, Memórias do Cárcere de Graciliano Ramos. Onde se estudem e discutam os velhos e novos instrumentos tecnológicos; onde se organizem viagens de estudo para vários lugares do Brasil e também (porque não?) para o exterior; onde os alunos seja orientados e acompanhados individualmente nas atividades de seu gosto, dentro ou fora da escola, durante o período oposto ao horário da escolarização obrigatória. Somente quando Maicom conseguir se projetar espiritualmente como um futuro dirigente desta sociedade, tomarão sentido para ele os debates e as leituras de cultura geral acima exemplificados. Caso contrário, seus interesses encolherão em reduzidos aspectos prático-profissionais, nem mais perceberá sentido no estudo de Galileu ou Guimarães Rosa uma vez que foi destinado pelas condições sociais a ser um cidadão de segunda ou terceira categoria.

Esse ensino não é muito caro; muito caros (queridos) são os nossos alunos, sobretudo os que precisam correr atrás do enorme prejuízo causado pela falta de capital cultural, social e econômico.

Aos economistas e aos gestores da cultura do desempenho, um desafio: calculem o nível de capital cultural, social e econômico de cada aluno individualmente no momento da matrícula e mais tarde seu desempenho escolar. A diferença representará o mérito dos educadores e da escola. Reduzir essa diferença é obrigação do Estado.

Aos políticos e administradores da educação pública e privada, dois desafios: tripliquem os recursos destinados à educação e mantenham com os educadores e suas associações representativas um permanente diálogo, franco, de estima, de cumplicidade. Quem responsabiliza o “corporativismo” pelo escasso desempenho da escola brasileira não conhece nossos educadores, desconsidera sua história e seus valores.

Finalmente, aos educadores: resistam à cultura do desempenho que, em última instância, acaba com sua auto-estima:

“Cada novo governo e todo intelectual que abandona a sala de aula julga indispensável reciclar os professores. Mas, a pergunta de Marx ressoa contundente: ‘Quem educa os educadores?’. Esta pergunta deixa claro que os principais responsáveis pelo escasso desempenho da educação são a sociedade política e a sociedade civil, isto é, o Estado. Logo, na empreitada da educação a prioridade absoluta é de ordem política. Entretanto, embora todos saibam que os professores são indispensáveis, que somente seus corações e mentes, seus cinco sentidos, suas falas entram em simbiose com a evolução da aprendizagem dos alunos, a ideologia os transforma sempre em vilões, incompetentes e culpados”. (Jardilino J.R; Nosella P. 2005, 14-15). Diante desse quadro, o desafio dos educadores é essencialmente político, isto é, de caráter organizativo e participativo.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *Confissões; De magistro*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AZANHA, José Mario Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: SENAC SP, 2006.

DEVOTO, Giacomo; OLI, Gian Carlo. *Dizionario della Lingua Italiana*. Firenze: Le Monnier, 1971.

DURKHEIM. *Educação*. In: DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário Brasileiro de Educação. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FISCHER, Lorenzo. *Meritocrazia*. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dizionario di Política*. Torino, IT: TEA, 1990.

GRAMSCI, Antonio, *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, vol. 2: Os Intelectuais. O princípio educativo.

Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cronache Torinesi 1913-1917*. Torino, IT: Einaudi, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del cárcere III*. Torino, IT: Einaudi, 1975.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JARDILINO, José Rubens; NOSELLA, Paolo. *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre*. São Paulo: Edições Pulsar, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Aos educadores brasileiros*. Campinas, SP: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2007 (DVD).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *A cultura da performatividade e a avaliação pós-graduação em educação no Brasil*. Educação em Revista, vol.25, no.3. Belo Horizonte. Dezembro, 2009.

PESSOA, Fernando. *A língua portuguesa*. Lisboa: Assírio e Alvin, 1997.

RICCI, Rudá. *O conceito de qualidade na educação*. Folha de São Paulo, 9 de fevereiro de 2010, caderno A3.

ROSA, João Guimarães. *Instalação Grande sertão: veredas* – concebida por Bia Lessa para a inauguração do Museu da Língua Portuguesa, São Paulo, março 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *O observável e o imensurável na universidade do desempenho*. In: Educação em Revista. Belo Horizontes, v. 42. p. 201-208. Dezembro de 2005.

SCANAGATTA, Silvio. *Formazione Insegnante: fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della Riforma del sistema scolastico italiano*. Padova, IT: Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova, 2004.

VELOSO, Fernando e outros. *Educação básica no Brasil: construindo um país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

O FUTURO DO HOJE E OS ESTUDANTES

Denise Leite⁶

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PROVOCAÇÃO

A futurologia como sabemos, não obstante o sufixo *logos*, não é uma ciência e sim um campo de estudos sistemáticos, e crítico, sobre os problemas do futuro⁷. A ela se dedicam pesquisadores, astrólogos, xamãs e... nós, os professores e pesquisadores. Diante desta assembléia devo confessar: agrada-me fazer exercícios de futurologia. Isto porque modestamente estou conferindo a mim mesma aquela autoridade dos velhos professores para olhar prospectivamente; aquela curiosidade do investigador que está sempre imaginando que o futuro ainda está para ser descoberto; aquela curiosidade precavida do navegador que navega com um *portulano* conhecido. Um pecado, no entanto, me acompanha: o olhar vem carregado de uma pesada bagagem acumulada. De tal sorte que ao ler o tema de nosso painel pensei, deus meu, outra vez! Em quinze endípedes, lá se vão muitos anos, ainda discutimos a formação pedagógica do professor universitário!... Por certo estamos fazendo a nossa educação permanente ao debatermos os temas da educação. Sem os encontros qualquer profissão, toda e qualquer atualização de um profissional, deixa de existir, sucumbe ao peso do crescimento vertiginoso da informação e do conhecimento disponibilizados aos lotes nas bibliotecas de papel e nos repositórios digitais.

Neste texto que embasa a minha fala no simpósio, apresento o assunto da formação do docente para atuar na aula universitária do futuro. O tema foi tratado dez anos atrás tendo em vista o docente e a

⁶ Docente Permanente PPGEDU/UFRGS. Pesquisador CNPq. End: Denise.leite@pq.cnpq.br

⁷ Futurologia, estudo sistemático e crítico dos problemas do futuro, que tem por objetivo não só prever acontecimentos, mas, principalmente, propor alternativas para uma mudança histórica e social, preocupando-se em imaginar condições para uma escolha realista. O termo foi utilizado pela primeira vez por Ossip K. Flechtheim em 1943. (TUDO, 1977, p.571)

sua sala de aula em 2010, portanto hoje. Deduzo das idéias de então um quadro síntese que eventualmente se aproximaria de uma tentativa de abordar o tema que me foi proposto. A provocação consiste em aproveitar o quadro síntese e dele derivar algumas questões sobre o estudante deste futuro que aconteceu. Que tal pensar sobre o estudante quando falamos em formação pedagógica do docente?

DEZ ANOS PASSADOS

Há dez anos perguntei aos meus alunos, todos docentes universitários de então, como seria a aula universitária do futuro. O futuro em que eu pensava era este onde estamos – ano de 2010. O quê eles iriam ensinar no ano de 2010? Como iriam ensinar no ano 2010? Como seria a formação pedagógica do docente?⁸

Imediatamente, uma aluna me disse:

“Eu não sei! A cada semestre que reinicia eu não sei como fazer.”

Repetí a pergunta aos meus estudantes, todos professores universitários, como nós. Respondeu outra aluna:

“Atualmente sou responsável pela disciplina Teoria eletromagnética aplicada, do Curso de Graduação em engenharia elétrica. Esta disciplina no campo conceitual repousa sobre as relações descritas pelas leis de Maxwell divulgadas em meados do séc. XIX, o Magnetismo Clássico. Certamente, daqui a dez anos o conteúdo vai ser o mesmo, pois este conjunto de relações descreve os campos elétricos e magnéticos de tal forma que até hoje não foi contestado (verdade física). Além do mais, estas relações conseguem modelar a realidade com que operam os Engenheiros eletricitistas com bastante

⁸ Depoimentos escritos Seminário EDP53-PPGEDU/UFRGS maio, 2000 publicados em LEITE, 2001. Ver Referências.

precisão. De tal forma que permitem projetar novas máquinas elétricas, enlaces rádio-elétricos e assim por diante.”

Mais adiante, ela explicava o “como”, justificando seu pensamento:

“A inovação nesta área, deve aparecer nas aplicações estudadas. Por exemplo, há dez anos atrás, se estudavam os projetos de enlaces rádio-elétricos ionosféricos (rádio difusão em ondas curtas) e hoje estudam-se os enlaces em virada direta (telefonia móvel).”

Seria esta a verdade em todas as áreas do conhecimento? Na época a resposta foi um solene não. Nas ciências matemáticas e físicas o conhecimento acumulado pela humanidade é essencial para o avanço do novo. As *hard sciences* também trabalham com a incerteza, especialmente ao abordar campos teóricos novos ou em expansão. Quanto à nossa área de conhecimento, (*as soft sciences?*) sugeria-se que teríamos novidades, inovações, talvez nas aproximações pluridisciplinares e multidisciplinares que faríamos. O conhecimento acumulado talvez fosse menos importante, não contaria. Afinal, para quê? Mudar sempre, perseguir outros caminhos, seria a resposta, frente à incerteza do futuro. De tal sorte que a mesma questão, vista por outros alunos-professores, dá algumas pistas sobre a sensibilidade para perceber mudanças:

“Eu não teria a mesma disciplina”, disse a professora da Pedagogia.

“Haverá grande quantidade de conhecimento, impossível de ser aprendido”, disse outro docente da Educação...

A certeza de que íamos ter uma quantidade imensa de informação, muito conhecimento, estava então delineada. E outra reflexão apareceu então, colada à quantidade da informação - sobre as condições do exercício das profissões no campo social. A professora

de Ética e Filosofia, por exemplo, afirmava que os conteúdos, as formas de ensinar e as concepções do trabalho acadêmico talvez não mudassem muito, mas, seriam profundamente influenciadas pelo campo social. E, eu acrescentava, seriam influenciadas profundamente pelo campo econômico.

Avançando um pouco mais, com as respostas dadas às “perguntas 2010”, quais eram as características apontadas para o docente, o aluno e as metodologias empregadas em sala de aula universitária?

Meus alunos docentes responderam que o professor não iria mais ser o dono do conhecimento. Eles diziam:

(O professor) “Perde o estatuto de possuidor de conhecimento passando a orientador.” “Não estará ensinando, mas, interagindo com outros aprendentes na construção de conhecimentos; O professor será um organizador de espaços (ateliê, projeto) e mediador dos conhecimentos. Ou, dará aulas compartilhadas com outros docentes”

O professor do futuro, o professor do futuro previsto para hoje, para o aqui e agora, sintetizando, trabalha com outros docentes em sala de aula e é um orientador de aprendizagens de um aluno visto como bastante autônomo. Não vai encarnar a figura do docente-sabedoria com respostas ilimitadas a todas às questões. Como organizador de espaços, ele vai prover tecnologias. Vai ser (e é) também, um mediador de conhecimentos. Ou seja, parece que, na opinião daqueles alunos, o docente perderia poder no espaço áulico, passando a ser um organizador do contexto ensino-aprendizagem. Perguntava: ele se tornaria um mediador de conhecimentos produzidos por outros? Já em relação as TIs havia unidade de pensamento. Havia quase uma unanimidade em torno das novas tecnologias influenciando no ensino.

“As aulas seriam presenciais e não presenciais”; “Com ênfase nas atividades de pesquisa”; “Educação à

distância”; “novas tecnologias”; “momentos presenciais, momentos à distância”; “recursos computacionais disponíveis”; “valorização de novos espaços de integração social, de leitura de realidades, junto à população por ex.” ;” recursos de laboratórios de ensino, ateliês, de informática, uso de redes, uso de internet e tv”...

Por outro lado, o aluno era representado como alguém que iria fazer o seu currículo:

(O aluno)“Define seu currículo em função das necessidades de mercado.” “O aluno será um gestor do seu próprio currículo”. “Os currículos serão planos de estudos organizados pelos grupos.” “Currículo com áreas transversais, como bioética, espiritualidade e qualidade de vida e sistema referencial por região.”

Os alunos seriam: “Sujeitos autônomos com suas competências cognitivas; aqueles que aprendem a aprender, aprendem a ser, aprendem a conviver.”

De todos os “sonhos inovadores”, colocados no futuro próximo (no hoje), chamou-me atenção, uma convicção de que *“Haverá um processo crescente de caos (aparente desordem) para uma ordem estabelecida pelos coletivos”* e uma *“expansão das questões para campos mais amplos, diferentes linguagens se encontrando, diferentes processos expressivos”*.

Ao descrever a aula do futuro, os professores pensavam que ela seria uma **engenharia pedagógica** e o conhecimento iria ser trabalhado na medida da experimentação, mais aberto, com maior flexibilidade, a partir da seleção feita por **um docente mediador** e um **aluno gestor** de seus conhecimentos e currículo.

FORMAÇÃO DO PASSADO PARA A AULA DO FUTURO

Minha pergunta seguinte era se estaríamos nós, docentes do terceiro milênio, preparados para dar as aulas do futuro com as teorias do passado? “Formados” para ensinar aos estudantes da próxima década?

Naquela realidade do passado, muitos dentre os docentes universitários não possuíam a formação na área educacional ou pedagógica. Ainda que os docentes fossem contratados em tempo completo, *full time*, ou em tempo parcial, encontrávamos na universidade, tanto profissionais liberais e de distintas áreas de conhecimento com pós-graduação na sua área de conhecimento ou em educação quanto profissionais docentes apenas com licenciatura ou bacharelado, às vezes, com especialização sem a formação pedagógica para lecionar na universidade. Entre os docentes *part time*, alocava-se o maior contingente de profissionais com experiência na sua área de competência. Em muitos casos, as avaliações desses docentes, feitas pelos discentes, reconheciam que os professores universitários sabiam muito de sua matéria de ensino, possuíam grande experiência profissional, especialmente aqueles vinculados às profissões liberais. Segundo os estudantes, os docentes ainda “não sabem ensinar”, “não têm didática.” Entre os docentes-pesquisadores, *full time*, estas mesmas queixas, com outras justificativas, também podiam ser registradas.

Na década 90 Becker (1994) mostrava que as pedagogias empregadas em sala de aula continuavam sendo diretivas. O professor ainda fala e o aluno escuta e copia, ou faz cópia reproduzida do caderno do aluno do ano anterior, da central de provas armazenada pelos estudantes veteranos, das apostilas ou livros e capítulos do professor, quando estes existem. Esta concepção tradicional se assenta na figura do professor, aquele que ensina porque transmite um conteúdo que domina e o aluno aprende, porque reproduz na prova ou no trabalho escrito, aquilo que foi solicitado pelo professor. Para Becker (1994) ainda estamos diante do empirismo, epistemologia

que sustenta a doutrina pedagógica diretiva que supõe o aluno como tabula rasa sobre a qual o docente vai imprimir uma formação, uma direção educacional. Segundo Becker (1994:90) o professor acredita no mito da transferência de conhecimento, até mesmo porque foi assim que ele aprendeu na universidade. *“Nessa sala de aula nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado”*.

Eis o dilema desta sessão – a formação pedagógica do docente universitário – podemos nós nos intitular: conhecedores? Apreciadores? Apaixonados pelo tema? Quem pensa que o aluno é *tabula rasa*? Quem pensa que o docente tem que ser deixado ao *a priori* de suas experiências anteriores e com ele não se deve mexer? Quem pensa que o docente universitário tem que aprender por ensaio e erro? Aprender pela experiência, construir conhecimento em sala de aula de forma laboriosa e parcimoniosa até formar um repositório complexo que só ele mesmo domina (e que morre com ele mesmo e com o término de suas aulas)? Quem é ou qual de nós docente universitário tem o currículo para ensinar a outro docente e formá-lo pedagogicamente?

Aprender com o passado futurologista – poderia repetir as perguntas que então fiz e transformar esta sessão em um jogo de perguntas e respostas porque como vocês observam minhas certezas se foram embora face à repetição da mesma questão neste simpósio. Havia verdades a considerar nas falas daqueles alunos-professores. As respostas de então parecem fazer sentido dez anos depois. Que questões poderiam ser ainda aprendidas desta prospecção futurologista, neste momento, quanto ao conhecimento, aos currículos, ao docente, aos alunos?

No quadro a seguir recapitulo o pensamento dos alunos-docentes sobre a formação pedagógica do docente universitário.

Quadro 1 – Síntese: formação pedagógica para o docente de 2010 na visão dos alunos-docentes de 2000

QUANTO AO CONHECIMENTO - experimentação, aproximações:
Conhecimento em aproximações pluridisciplinares e multidisciplinares
Conhecimento acumulado pela humanidade é essencial
Grande quantidade de conhecimento, impossível de ser aprendido
QUANTO AOS CURRÍCULOS- flexíveis:
Os currículos serão planos de estudos organizados pelos grupos.
Currículo com áreas transversais, como bioética, espiritualidade e qualidade de vida e sistema referencial por região.
QUANTO AO DOCENTE - mediador:
(O professor)Perde o estatuto de possuidor de conhecimento passando a orientador.
O professor é um organizador de espaços (ateliê, projeto)
O professor é um mediador dos conhecimentos.
O professor dará aulas compartilhadas com outros docentes
QUANTO AO ALUNO – gestor do seu currículo e do aprender:
(O aluno) Define seu currículo em função das necessidades de mercado
(Alunos) Aprendem a aprender, aprendem a ser, aprendem a conviver
O aluno será um gestor do seu próprio currículo
(Alunos serão) Sujeitos autônomos em suas competências cognitivas
QUANTO ÀS AULAS – engenharia pedagógica e TI:
Aulas presenciais e não presenciais
Aulas com ênfase nas atividades de pesquisa
Aulas em “Educação à distância”; “com novas tecnologias”; “momentos presenciais, momentos à distância”
Aulas com “recursos computacionais disponíveis;” ” recursos de laboratórios de ensino, ateliês, de informática, uso de redes, uso de internet e tv”
Aulas com “valorização de novos espaços de integração social, de leitura de realidades, junto à população por ex.”

Destaco alguns aspectos para analisar a partir do quadro síntese. Deixo-me seduzir por um dos aspectos. Faço-o a partir de pesquisas e idéias que apresentei em outros trabalhos e de pesquisas e idéias de autores conhecidos sobre nossos **alunos**, os **estudantes**⁹, aqueles que a meu ver, menos conhecemos quando falamos em formação pedagógica do docente universitário. Vou apresentar os estudantes consumidores, a geração Y e os estudantes aprendizes de feiticeiro e/ou herdeiros. Haveria que trazer à discussão os novos estudantes étnicos, os novos incluídos da educação superior e os estudantes que se envolvem em atividades da comunidade, mas não haverá espaço nem tempo para tal. Dedico-me, pois, à formação pedagógica do docente universitário com a atenção ao presente, com o olhar ao estudante universitário.

PENSAR SOBRE OS ESTUDANTES

Pelo menos três tipos de estudantes estão hoje em nossas salas de aula: os estudantes-consumidores, os estudantes da geração Y, os estudantes aprendizes de feiticeiro e/ou herdeiros. Com eles e para eles realizamos nossa atividade docente.

ESTUDANTES-CONSUMIDORES

A educação superior se diversificou, a universidade recebeu estudantes que ainda não conhece bem. As cotas raciais e étnicas mudaram o perfil do estudantado. As pesquisas procuram levantar o sucesso dos novos estudantes, as medidas de inclusão e seus efeitos. Não se trata deste tema. Trata-se de uma categoria de estudantes que vem sendo denominada por duas palavras associadas, 'estudante-consumidor', que até pouco tempo, por exemplo, não apareceriam em

9 Segundo CUNHA, Antonio G., em *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ª. Ed. (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982) o termo estudante deriva da palavra latina studium, estudo, que significa a aplicação do espírito para aprender, enquanto aluno vem do latim *alumnus, i*, aquele que recebe instrução ou educação. Neste texto emprego os termos como sinônimos acoplados. Na universidade ensinamos a alunos estudantes, sujeitos que empregam seu espírito para aprender (ou não).

uma procura na internet.¹⁰

Encontram-se estudos na Europa e USA, sobre o estudante-consumidor. Cardoso, Carvalho e Santiago escreveram, em 2007, *From Students to Consumers: reflections on marketization of Portuguese Higher Education*. No qual referem a figura do estudante que procura a universidade a partir das páginas da internet, a partir das informações que os portais das instituições oferecem.

O tema, estudante-consumidor, seria parte do conhecimento jurídico, pois, diz respeito a Direitos do Estudante como consumidor. Compreende questões fiduciárias, contratuais e constitucionais. O termo estudante consumidor pode, também, reportar-se ao Marketing institucional. Neste caso, o estudante é o objeto do marketing das instituições, especialmente das IES privadas, em procura de clientes no mercado (Robertson, 2000; Sharrok, 2000; Morley, 2003; Newson, 2004).

Em 2006 Cidmar Pais, Professor da USP, Brasil, divulgou pesquisa em que examinou “aspectos dos discursos institucionais da propaganda e/ou publicidade de Universidades públicas e privadas, como também de organismos estatais e empresariais, em que se configuram processos de articulação, interferência ou de interpenetração de características daqueles discursos nos discursos científico, tecnológico, pedagógico e das políticas públicas concernentes à Educação”. Relata o pesquisador que nos discursos de propaganda analisados o Sujeito-Estudante-Consumidor procura objetos de valor, tais como a *formação* e a *capacitação profissional*, e um *modo do parecer* que “justificariam os esforços em busca dos estudos superiores e de sua realização, enquanto caminhos para o sucesso”. Refere que o estudante consumidor, aparece nos textos de publicidade em um *metaconceptus* que se define por ascensão social,

¹⁰ Há referências na internet, por exemplo, sobre medidas de proteção à figura do consumidor estudante e seus direitos. No Rio Grande do Sul, uma magistrada julgou uma ação dizendo haver se estabelecido uma relação de consumo, entre estudantes e empresas de computação figurando aqueles como consumidores e estas como fornecedoras de produtos e serviços. “Referiu que a responsabilidade das demandadas se dá, conforme estabelecido nos artigos 18 e 20 do Código de Defesa do Consumidor, por vício do produto e do serviço” (Ministério Público RS. Estudante deverá ser indenizada devido a defeito em computador. **Notícia**. Porto Alegre: 09/02/2007 - Educação).

ascensão profissional, status, realização pessoal. Diz Pais (2006, p. 468), que a clareza é contundente:

(...) os mesmos discursos da propaganda e/ou publicidade institucionais propõem, com clareza por vezes contundente, que a formação e a capacitação profissional do Sujeito-Estudante-Consumidor constituem os caminhos mais rápidos e eficientes (PNa), para a conquista de um Objeto de valor mais alto, a empregabilidade, e esta, por seu turno, é a trajetória 'segura' para a conquista dos valores agora considerados principais, a ascensão social, o status, o poder, o prestígio, Objetos de valor do Programa Narrativo principal do Sujeito-Estudante-Consumidor.

No ano de 2007 na França se realizou um encontro para estudar a Universidade e seus mercados. Ao abrigo do tema foram discutidos o mercado e seus recursos, a transformação dos mecanismos de financiamento, o mercado para os Acadêmicos e o Mercado de recrutamento de Estudantes. A passagem dos estudantes de herdeiros a clientes fazia parte do evento no qual se os considerava como atores do mercado (RESUP, Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur, 2007).

Na prática do dia a dia os estudantes, os transindivíduos-estudantes, se deparam com uma realidade que os transformou de herdeiros em clientes, de alunos em estudantes consumidores. Tal estudante parece confiar na propaganda e no status da instituição para reafirmar seus interesses pessoais de prestígio.

Estudante consumidor, aquele que vai ao campus para obter um diploma e desfrutar as benesses anunciadas pela propaganda das melhores instituições. As melhores são aquelas que atraem mais clientes. Seus folders anunciam salas de aula informatizadas, segurança no campus (às vezes o campus se localiza dentro de um

shopping Center), terminais informativos eletrônicos dentro do campus, Biblioteca funcionando 24 h, lojas as mais variadas – desde cabeleireiro, “sebo” para livros usados, papelarias e livrarias até bancos e centros de condicionamento físico – academias de ginástica, lojas de roupas e sapatos. As ações de marketing vendem um produto desejado por uma camada social que busca ascensão via estudos universitários. Vendem benesses e facilidades, premiam (com computadores, acesso gratuito à internet etc.) aqueles que indicam novos clientes para instituição. Nesta hipótese, temos clientes e/ou sujeitos-estudantes-consumidores, também conhecidos como os “filhos da burguesia” que procuram bens imateriais, de valor, tais como a formação e a capacitação profissional e um modo de parecer que justificariam o pagamento de instituições superiores que abrem caminhos para o sucesso, ascensão social, ascensão profissional, status, realização pessoal. Para estes estudantes, o conhecimento em si não é vantagem competitiva, é um produto a ser comprado com vistas a encontrar empregos ou trabalho. Na prática do dia a dia, especialmente das IES privadas, os estudantes se deparam com uma realidade que os transformou de herdeiros em clientes e como clientes são atraídos ou não pela propaganda (LEITE,.D. 2009).

Os estudantes procuram a universidade para sua formação ética e profissional e para sua inserção no mercado, como sempre o fizeram, claro está. Porém, no agora, de um modo deliberado, eles são clientes de uma corporação, clientes e consumidores que devem ser agradados, atraídos por vantagens competitivas. Eles consomem currículos, de preferência curtos, rápidos e de menor custo, que ofereçam mais vantagens. Eventualmente não se fidelizam a eles. Trocam, buscam outros. Nem sempre a profissão importa. Estão em

busca de vantagens pessoais para sua autosatisfação individual. A geração que está abaixo dos 30 anos e em geral frequenta a universidade merece destaque por suas particularidades.

Esta seria a Geração Y?

GERAÇÃO Y

Esta seria a geração nativa digital, a geração subjetivada nas práticas do mercado, porque nasceu entre 1978 e 1988-90. Há muito alarde nos meios de comunicação sobre uma juventude que saiu da universidade neste momento, acabou de ser aluno ou ainda vai entrar e está estudando. Seria uma geração de estudantes que está sempre plugada, conectada na TI e sobre a qual os mercados se debruçam no afã de entendê-la, conhecer suas preferências, em que gasta seu dinheiro, o que compra. Há controvérsias sobre a existência da categoria. Certo é que as pesquisas de marketing como a da Bridge Research divulgadas em janeiro de 2010, (<http://www.geradordeconteudo.net/2010/01/pesquisa-da-bridge-research-desvenda.html> Acessada em 06 de fevereiro de 2010), apontam “Velocidade, liberdade, consumo, individualidade e tecnologia” como valores primordiais dos jovens. Foram ouvidos na pesquisa 672 jovens de São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Para os autores, “valorização do jovem e da juventude, além de forte influência da cultura do hedonismo estão presentes nos jovens Geração Y, que são autores da maioria dos blogs e gestores de comunidades nas redes sociais”.

Sobre a geração consumidora, e daí a figura do estudante-consumidor, reportagem de ZH (Comportamento, 2010, p 4-5) pergunta para onde vai a geração Y. Na reportagem há entrevista com dois estudantes, um da UFSM e outro da UFRGS. Os entrevistados dizem que tem pressa: fazem faculdade, trabalham, fazem curso de inglês, estágio, ouvem música enquanto estudam ou trabalham, vão ao barzinho, viajam, fotografam, tem dinheiro que guardam para compras, novas viagens etc., vivem com os pais, não ficam sem internet,

notebook, mp3, TV, celular... Segundo a reportagem que repete os estudos da Bridge Research, a geração Y tem muita informação e pouca consciência – 74% dos pesquisados admitiram não saber nada da crise financeira mundial. Eles não assumiriam responsabilidade no sentido de serem descompromissados. Mas, mantém a fidelidade a si próprios. Tem senso de oportunidade, bom relacionamento, ansiedade e agilidade. Seriam até certo ponto arrogantes, permanentemente inquietos, superficiais e com vínculos voláteis.

Conhecemos estes jovens?

APRENDIZ DE FEITICEIRO E/OU HERDEIRO

Em 1990 estudei os estudantes universitários e seu engajamento político e social e suas orientações de estudo e aprendizagem. À época encontrei um tipo de estudantes que segue o mestre, aquele estudante que procura a BIC e acompanha o professor nas pesquisas. Entendi que este estudante era um aprendiz que considerava o intelectual-docente como categoria social a qual ele aspirava pertencer, daí seu interesse em atuar direto no mesmo espaço do mercado do trabalho que o docente-pesquisador ocupa na universidade. Descrevia-o como alguém preocupado com "a modificação da universidade vista como catapulta para a sua posição social e ocupacional; como alguém que expressava opiniões críticas eivadas de radicalismos; alguém que gosta de si próprio e aproveita, 'pega' o que as pessoas trazem."

Nos tempos de agora vejo, desde meu lugar na universidade pública, que esta parece estar a ser usada como algo que pertence a todos em uma dimensão de que sendo de todos nela se faz o que se quer depois de vencida a barreira do vestibular. Inclusive, alcançar uma carreira de prestígio e adquirir status social como acadêmico. Para isto acontecer, basta acompanhar o pesquisador, o líder de um grupo de pesquisa, e o aprendiz de feiticeiro terá seus dias contados para sair "bem" da graduação, vivendo com recursos materiais e simbólicos que não possuiria caso não estivesse no grupo da pesquisa. Desta forma, e em sequência, se foi BIC, Bolsista de Iniciação Científica, vai

ingressar no mestrado, doutorado e pós-doutorado, sempre abençoado por bolsas de estudo governamentais, restaurante universitário e as benesses do uso de computadores privativos e internet de alta velocidade. Ao final do jogo da reprodução será docente universitário porque seguiu a mesma trajetória da distinção acadêmica. Tem direito a ela, é seu herdeiro natural.

Conhecemos esta formação pedagógica?

DEDUÇÕES E DERIVAÇÕES

Lembro o texto de Cidmar Pais quando ele levanta a suspeita da formação do estudante-cidadão neste contexto do consumo, do individualismo possessivo, da globalização. Ao repensar o plano da axiologia, na maioria dos casos, encontra-se “uma concepção de mundo fundada na competição e no sucesso pessoal a qualquer preço, que se tornou exacerbada na globalização neo-liberal, acarretando graves prejuízos à formação de uma cidadania responsável e solidária, em suma, conduzindo a uma forma seríssima de deseducação política.” (PAIS:2006, p.471)

Neste mesmo evento apresentamos nossa preocupação de forma definida no Painel sobre a formação política do estudante universitário. Sou normalmente uma otimista, impregno meus textos com o *wishfullthought* do educador, do pensador da utopia do futuro, do reformador do mundo, do crítico e engajado. Mas me confesso preocupada com o dê-s-formação pedagógica para ensinar, formar estes estudantes. Afinal eles poderão vir a ser os docentes do futuro... aqueles com os quais vai se preocupar o endipe XXV!

Os alunos de 2000 acertaram sobre o que hoje fazemos. Estamos como mediadores do conhecimento, dentro de salas de aula presenciais e em nossos gabinetes ensinando a distância. O conhecimento está quase inalcançável tamanha sua vastidão – quanto mais nos aprofundamos em um tema mais encontramos referencias para aquele tema. Há milhares de novos pesquisadores

que foram mais adiante do que aquilo que estamos fazendo. Nossas pernas parecem não dar conta da corrida pelo saber, da competição para alcançar o produto certo na hora certa na quantidade exigida pelo Lattes ou imaginada por nossos colegas avaliadores que nos vão “dar-doar” a bolsa de pesquisa, o recurso para continuarmos apenas trabalhando. Apenas investigando... e, ainda ensinamos, adoramos ensinar, estar na sala de aula.

Quanto aos estudantes, os alunos antevistos na síntese futurológica, seriam autônomos em suas competências cognitivas, gestores de seus currículos e saberiam aprender a aprender. Redobro minhas atenções sobre eles. O que eu sabia sobre o modo como eles aprendem, sobre suas Orientações de Estudo’ – orientação para o significado, orientação superficial, orientação para reprodução e orientação para profissionalização – ficou como o lastro, a base para ensiná-los. Ficou também a lembrança de que os estudantes universitários se consideravam “interessados em aprender” mas “ao longo do tempo na universidade apenas alguns dentre eles consegue estabelecer significados e reconhecer o conhecimento existente(...)”. Questão ainda não bem respondida mas que está emergindo dos exames nacionais do Enade quando os resultados apontam índices maiores de respostas corretas nos primeiros anos dos cursos e menores nos últimos anos dos mesmos cursos. A suspeita da desaprendizagem ao longo dos anos na universidade continua a existir. A mudança seria sutil, a mudança poderia estar no desconhecido perfil do estudantado. Este é o meu olhar quando falo em formação pedagógica do docente. Antes de mais nada, conhecer, o aluno, sem oba, oba. Algumas ‘configurações’ ou denominações estão agrupadas sob o título de estudante consumidor, de estudante proveniente de uma geração digital que foi marketizada como geração Y e do antigo e atual estudante aprendiz de feiticeiro, o herdeiro de uma categoria social, aquele que reproduz a nossa categoria docente ou a nossa categoria social pesquisador e que vai fazer a universidade do futuro. Estes breves perfis indicam que a força dos ventos que trouxeram os mercados, os quasi-mercados para dentro das universidades; dos

ventos que semearam idéias capitalistas hegemônicas baseadas em uma poderosa globalização do capital; dos ventos conseqüentes que empurraram as avaliações competitivas e individualistas para dentro dos sistemas de educação superior. São ventos fortes que influíram nas subjetividades dos estudantes, suas famílias e da sociedade. Ao que penso, estamos comprometidos com estas configurações.

Observo que compreender hoje os estudantes e suas culturas significa adentrar o olhar para sua atividade ou comportamento individual mais do que para sua atuação coletiva e política. Os estudantes podem estar a atuar na realidade sem querer exatamente transformar a realidade. Destaco o redirecionamento das questões estudantis para outros pólos de ação que exigem mais o envolvimento individual ou de pequenos grupos do que uma participação coletiva. Considero e reforço, no entanto, que as avaliações consubstanciadas em exames nacionais, da escola fundamental, ao ensino médio e à universidade, estão a contribuir para “formatar” uma subjetivação capitalista do jovem que chega à universidade. Contribuem para o mesmo propósito os apelos consumistas do marketing das instituições - 70% das quais são privadas no Brasil - e a busca pessoal e intransferível por parte do jovem universitário de uma ascensão profissional e social a ser obtida na educação superior através de estímulo aos procedimentos individuais e produtivistas, apenas (LEITE, 2009).

PS: Em tempo

Em tempo, não fui bolsista BIC. Como disse uma colega quando saí do concurso para Professor Titular, de braços abertos caminhando em minha direção pelos corredores da universidade: “*De onde tu saíste e onde tu chegaste!*” Pois aqui estou eu no XV Endipe – onde cheguei eu! – para falar na “Cátedra,” isto é, Simpósio da formação

pedagógica do professor universitário, sub-tema de ensino superior. Talvez o meu recado, após reunir laboriosamente algumas peças do que penso, experiencio e escrevo, seja o mesmo recado que dou a mim mesma – *keep walking!* – ainda há muito a pesquisar e entender.

PPS: Urgente!

Qualquer análise que eu faça não dispensa esta – eu amo estar em sala de aula. Que formação pedagógica é esta que não me abandona, da qual não me canso? O quadro síntese me ajuda a ver que aprendi o básico – aprendi a usar as tecnologias, faço aulas presenciais e a distância, sou orientador e não possuo conhecimentos armazenados em minha cachola, organizo espaços no site da pesquisa, arrumo cadeiras na sala de aula, busco o canhão para projetar os ppts, faço os projetos, faço a mediação entre as referencias da ciência à qual tenho acesso e aquelas referências que cada novo aluno quer saber, dou aulas com a Maria Elly, já não sei dar aulas sozinha..., mas, *A cada semestre que reinicia eu não sei como fazer...*

Esta apresentação toma por base os seguintes textos da autora e colegas:

LEITE, D. **Aprendizagem e consciência social na universidade**. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Educação,UFRGS, 1990.

LEITE, D. Aula universitária do futuro: uma arquitetura estratégica. In: QUADROS. C. (Org.) **Trabalho docente na educação superior**. Santa Maria: Unifra, 2003.

LEITE, D. BRAGA, A et alii. A avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. (Org). **Docência na universidade. 10ª Ed.** Campinas: Papirus, 2009.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**. Porto Alegre: Vol 19, Nº1, Jan-Jun, 1994, p. 89-96.

CLACSO. 40 anos Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad. Instituto de Estudios Avanzados - IDEA Universidad de Santiago de Chile. Apresentação: LEITE, D. **Mercados, rankings e estudantes consumidores: escolhas-escolhidas ou O que diriam os colegas de Córdoba?** Sexta Reunião: Santiago, Chile, 16 a 18 de abril de 2007.

LEITE, D., SANTIAGO, R., SARRICO, C., LORÉA LEITE, M C.. POLIDORI, M. Students' perceptions on the influence of institutional evaluation on universities. **Assessment & evaluation in Higher Education**. Vol 31, No. 6, December 2006, p. 625-638.

LEITE, D. Educação superior, avaliação e estudantes In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de educação superior para os países de língua oficial portuguesa**. Capítulo X. Porto Alegre: PUCRS, 2009 (no prelo).

MORLEY, L. **Reconstructing students as consumers. Quality and Power in Higher Education**. Maidenhead: Open University Press & SRHE, 2003.

NEWSON, J. A. Disrupting the «student as a consumer» model: the new emancipatory project. **International Relations**, v.18, n. 2, p. 227-239, 2004.

PAIS, Cidmar Teodoro. Propaganda e publicidade nos discursos institucionais da

educação superior: da cumplicidade **Estudos Lingüísticos**. São Paulo: No. XXXV, p. 464-471, 2006.

RESUP. **Universities and their markets**. First RESUP International Conference. Sciences, Po, Paris, 1st, 2nd and 3rd February 2007. Folder.

ROBERTSON, D. Students as consumers: the individualization of competitive advantage. In: Peter Scott (Ed.), **Higher Education Re-Formed**. London, Falmer Press, 2000.

SHARROCK, G. Why students are not (just) customers (and other reflections on life after George). **Journal of Higher Education Policy and Management**, v.22, n. 2, p. 149-164, 2000.

TUDO. Dicionário enciclopédico ilustrado. **Verbetes Futurologia**. São Paulo: Abril SA, 1977, p.571.

ZH Comportamento. *Para onde vai a geração Y?* Reportagem de Caio Cigana. **Zero Hora**. Porto Alegre, Domingo, 31 de janeiro de 2010, p.4-5.

WEBNOTES:

Geração Y em: <http://www.geradordeconteudo.net/2010/01/pesquisa-da-bridge-research-desvenda.html> Acessada em 06 de fevereiro de 2010.

Ministério Público do Rio Grande do Sul. Estudante deverá ser indenizada devido a defeito em computador. **Notícia. Educação**. 09 Fevereiro 2007. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/consumidor/pgn/id567.htm> Último acesso 29 janeiro de 2008.

OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS, SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

PPGE/ Universidade Federal de Viçosa, MG

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva

PPGE/ Universidade Federal de Viçosa, MG

INTRODUÇÃO

Há algum tempo vimos nos dedicando ao estudo sobre a docência universitária. Nessa trajetória nos deparamos com os estudos da década de 1990 como os de Pimentel (1993) e Cunha (1995)¹¹, por exemplo, que problematizaram a questão da formação pedagógica dos professores desse nível de ensino frente às demandas postas pelo exercício profissional. As autoras, ao se referirem ao professor universitário, em seu contexto e processo de constituição profissional, discutiram sobre a articulação entre os campos de formação e atuação docente, explorando as influências da primeira sobre a segunda, buscando elementos que indicassem quais são as bases para a docência; para uma docência “bem sucedida”.

Dos anos de 1990 para 2000 se percebe a evolução dos debates, representada por uma produção de conhecimentos de uma perspectiva na qual a formação do professor se voltava para a formação do profissional consciente de seu papel histórico e comprometido com os interesses da classe trabalhadora, para uma perspectiva em que são valorizados os aspectos microssociais, ênfase no sujeito, interesse pela constituição de sua identidade numa perspectiva cultural (SANTOS, 1995).

¹¹ No Brasil, no que tange à produção científica sobre o ensino superior, podemos nos reportar a muitos outros autores, tais que Pagotto (1988), Masetto (1991), Balzan (1998), Pimenta (2002), Anastasiou (2002), dentre tantos mais.

Podemos interpretar, a partir desses estudos, que a aprendizagem profissional, a aquisição dos saberes que orientam a prática docente, não se restringe a um momento específico ou estanque da formação. Ela se revela em um processo contínuo e dinâmico, que se inicia antes da entrada no curso de formação inicial, nas relações que estabelecemos com diferentes sujeitos (os diferentes professores que tivemos; os familiares), contextos (as escolas de diferentes níveis ou outros ambientes, movimentos), perpassa-os e se projeta para o campo de atuação profissional, novamente com a diversidade que o caracteriza, de sujeitos, experiências e relações.

Nesse sentido, seria mais interessante falarmos da socialização profissional, compreendida como processo e contexto no qual os professores se tornam membros de uma sociedade de professores, adquirindo a cultura deste grupo, os conhecimentos, modelos, valores, símbolos, integrando esta cultura e desenvolvendo a sua pertença a ela, num processo dialético que supõe uma interação contínua entre o indivíduo e a instituição em que se está socializando (ZEICHNER; GORE, 1990; LUCAS, 1986, ZEICHNER, 1985). E, também, porque estudos (TARDIF, 2002; NUNES, 2001; MARCELO GARCIA, 1999) têm indicado que a aprendizagem do ensinar e, por conseguinte, a construção dos saberes profissionais dos professores, encontram na socialização profissional uma grande referência explicativa, ainda que não exclusiva. É na confluência de fatores pessoais, culturais e sociais que o professor constrói a sua identidade profissional, ainda que esta vá se transformando ao longo da carreira, em suas diferentes etapas: formação, inserção no campo de trabalho e desenvolvimento na profissão.

No entanto, ainda se percebe a pouca atenção dada à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar (FERENC, 2005; ANDRÉ et al, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MARCELO GARCIA, 1999, dentre outros). Embora os professores universitários possuam experiências significativas

e trajetória de estudos em sua área específica de conhecimento é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar e que já se encontram formalizadas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente.

Alguns professores afirmam se tornarem professores pela experiência; resultado de um processo de socialização que se vale, por um lado, da intuição, das rotinas de outros professores e das construções feitas por eles mesmos.

Diante de todas as exigências feitas ao professor universitário no exercício profissional, é preciso pensar concretamente na organização de espaços e tempos para que ele invista, cotidianamente, em sua formação, na aprendizagem para o exercício de ensinar; no enfrentamento, por exemplo, dos entraves quanto à transformação dos saberes acadêmicos em saberes escolares.

Entende-se, neste sentido, como competente às Instituições de Ensino Superior uma política de desenvolvimento profissional para seus docentes promovendo, assim, a formação ou aprimoramento didático-pedagógico, bem como o acompanhamento de seus docentes no enfrentamento das demandas e desafios interpostos em seu processo de atuação docente.

Tem-se observado em publicações e congressos, mais recentes, um aumento da divulgação de experiências de universidades, que buscam investir no desenvolvimento profissional dos professores universitários, por meio de cursos de capacitação sem um acompanhamento mais efetivo das práticas docentes. No entanto, o pouco investimento na formação para o exercício de ensinar

indica, ainda, a urgência de investimentos, institucionais e individuais, no processo de desenvolvimento profissional dos professores universitários em exercício, principalmente daqueles que estão no início da docência.

Nesse texto, vamos estreitar um pouco mais a discussão sobre a problemática da formação pedagógica do professor universitário e, em seguida, explicitar as reflexões a respeito dos processos e das necessidades formativas de professores que se encontram no início¹² da docência na universidade, fruto de uma pesquisa¹³ que temos desenvolvido. Analisaremos as necessidades formativas visualizadas no contexto de atuação profissional por professores de uma universidade pública, as modalidades de formação reivindicadas e as condições de trabalho docente frente aos processos de intensificação e precarização desse trabalho na sociedade atual.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ESTREITANDO O FOCO

Pesquisadores como Pachane (2006), Ferenc (2005), Masetto (2002), Fernandes (2001), dentre outros, têm estudado a formação do professor universitário considerando as atuais exigências da sociedade, buscando contribuir de forma significativa para que o docente universitário realize sua prática de modo reflexivo, mantendo-se em constante renovação para o exercício da docência.

De acordo com Marcelo Garcia (1998) as pesquisas sobre a

12 Trabalhamos com professores que se encontravam nos seis primeiros anos de exercício docente, pois alguns daqueles que nos foram indicados como iniciantes no magistério possuíam experiências anteriores. Assim, alguns desses professores eram iniciantes na instituição que foi o lócus da pesquisa.

13 A pesquisa sobre as Necessidades formativas de professores universitários e os processos de intensificação e precarização do trabalho docente vem sendo desenvolvida desde 2008, contando com apoio do CNPQ, por meio de bolsa de Iniciação Científica, e com financiamento da FAPEMIG, EDITAL 01/2009- Demanda Universal. É composta pela seguinte equipe de pesquisa: FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C.; SILVA, C. de F. da; BRAÚNA, R. de C. de A. ; BRANDÃO, A. C. P. Portanto, as discussões que aqui se apresentam já foram socializadas em outro momentos.

formação de professores têm alcançado um expressivo crescimento a partir da década de 1990. Anterior a esta década a crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” era fortemente difundida e vivenciada no meio acadêmico. Assim, compreendia-se o processo ensino-aprendizagem como uma transmissão de conhecimentos. O professor era visto como o detentor do saber, enquanto o aluno era considerado o único responsável pela apreensão deste conhecimento.

A ênfase no processo de aprendizagem era dada, portanto, aos saberes específicos das áreas de conhecimento incorporados pelos docentes, não considerando, assim, os saberes pedagógicos e didáticos que propiciam, por sua vez, a apreensão do conhecimento pelo aluno. É preciso considerar, durante o processo de ensino-aprendizado, a compreensão não apenas dos saberes das áreas de conhecimento, mas, igualmente, de um conjunto de saberes, tais que:

dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.71).

Pimenta (2002, p.24), referindo-se à história da formação dos professores, afirma que os diferentes saberes da docência vêm sendo trabalhados como “blocos distintos e desarticulados”, o que decorre do “*status* e poder que adquirem na academia”. Em épocas distintas houve a sobreposição de um saber em relação ao outro e, com isso, ora o espaço de *status* era ocupado pelos saberes pedagógicos (relacionamento professor-aluno, a importância da motivação e o interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas

de ensinar), ora pelos saberes científicos, enfatizando a didática das disciplinas e assim por diante.

Para a superação da desarticulação apresentada é importante que se tenha como ponto de partida para as reflexões e debates o cotidiano docente, problematizando os saberes pedagógicos à luz da prática social da educação. Agindo desta forma, acredita-se promover a articulação dos vários tipos de saberes profissionais. No entanto, o que se percebe é que a formação do professor universitário vem se dirigindo, prioritariamente, para os saberes específicos ou disciplinares, em detrimento da formação pedagógica. Tal realidade pode ser constatada na secundarização da formação pedagógica de mestres e doutores nos diversos cursos de pós-graduação do país. Em face desta realidade, a docência na universidade tem se constituído por docentes cujo investimento, em sua titulação, os instrumentaliza muito mais para as atividades de pesquisa

Assim, o domínio na área pedagógica tem sido o aspecto deficitário dos professores universitários, no que se refere ao profissionalismo na docência. Muitos professores não reconhecem ou minimizam a importância dos saberes pedagógicos para a atuação profissional.

Concordamos com Masetto (2002) quando analisa que o exercício da docência, da pesquisa, bem como a prática de qualquer profissão exige capacitação própria e específica. Assim, a didática do professor em sala de aula é posta em evidência, pois se compreende que, para a existência de uma troca eficaz de conhecimentos nos espaços pedagógicos, bem como para a construção de novos saberes, faz-se necessária uma prática que articule os saberes da docência.

Face às considerações anteriormente explicitadas, somos mobilizadas a pensar: se é delegada à universidade a competência de formar “bons” profissionais para atuação em diversos contextos sociais, a quem compete, então, a responsabilidade de formar “bons” professores para o exercício da docência universitária?

A LDB nº. 9394/96¹⁴, art. 66, estabelece que a formação de

professores para atuar no ensino superior no Brasil “[...] far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Desta forma, nas Instituições de Ensino Superior (IES), nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, é ministrada a disciplina Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, dirigindo-se à formação docente.

Em se tratando da docência universitária, percebe-se que a referida legislação “apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo-se este, num campo de silêncio”. (MOROSINI, 2001 *apud* FERENC, 2005, p 24). Na atual legislação há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas o que se compreende por competência técnica? De que saberes se compõe? É possível falar de competência técnica no âmbito da docência sem se referir à competência pedagógica? Aqui já percebe uma desconsideração de que a docência tem uma especificidade quanto aos saberes que a alicerçam.

Fica evidente, então, a ausência de uma política diretamente voltada para a formação dos professores universitários. “Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação”. (MOROSINI, 2001, p.17).

Entende-se, portanto, que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, demandando esforços pessoais e institucionais que se efetivem concretamente. Entretanto, esse é o espaço onde há uma lacuna a ser preenchida, pois “apesar do entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior” (ISAÍÁ, 2006, p.66).

Considera-se, enfim, que a formação do professor universitário seja realizada, concomitantemente, de modo individual e coletivo, amparada devidamente pela Instituição de Ensino Superior da qual

o docente faz parte. No âmbito individual para que o professor reveja sua prática, reflita sobre ela e se auto-avalie. Já de forma coletiva, vislumbrando novas possibilidades do fazer docente.

SOBRE NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES

Quando refletimos sobre necessidades formativas de professores é importante considerar que estamos nos reportando a um universo conceitual composto de diferentes acepções. Rodrigues e Esteves (1993) reportando ao conceito “Necessidade de formação” reconhecem que ‘o termo necessidade implica sempre, mais ou menos directamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade’ (D’HAINAUT, 1979 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13). Compreende-se, portanto, que “as necessidades são, assim, ‘juízos de valor’ (MCKILLIP, 1987 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13).

As autoras ao problematizarem o termo “necessidade”, ainda, fazem menção às chamadas necessidades fundamentais ou autênticas que, apesar de possuírem muitas e variadas tipologias, podem ser hierarquizadas em cinco categorias (necessidade fisiológica, de segurança, de pertença, estima e realização pessoal).

A respeito da satisfação destas necessidades fundamentais, Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que estas se encontram directamente relacionadas à sobrevivência, ao bem-estar e o desenvolvimento do ser humano, tanto no plano biológico como no psicológico e social.

Acredita-se que no momento do planejamento de estratégias formativas ou, mesmo, ao se avaliar a eficácia de um programa de formação de professores, deve-se levar em consideração a ótica sob a qual estas necessidades estão sendo analisadas.

Muitas vezes as necessidades formativas, embora sejam por muito tempo expressas pelos professores

e por aqueles diretamente envolvidos no processo educativo, não são implementadas nem regulamentadas a não ser quando passam a se constituir, também, como necessidades do sistema produtivo (PACHANE, 2006, p.107-108).

A autora citada caracteriza as necessidades formativas como necessidades próprias, necessidades externas e necessidades comparadas. As necessidades próprias podem ser compreendidas como aquelas advindas da concepção do professor, por se ver com dificuldades em sua prática docente ou formação, constatando seu despreparo no que diz respeito a questões pedagógicas. E as necessidades externas podem ser compreendidas como “as necessidades detectadas a partir de mudanças que ocorrem no ensino superior e no contexto mais geral no qual está inserido, como, por exemplo, no sistema produtivo, mudanças essas que acabam por influenciar as características necessárias ao professor universitário (perfil) [...]” (PACHANE, 2006, p. 106).

E, por fim, correspondente às necessidades detectadas a partir da “comparação de diferentes situações ou grupos ou da discrepância entre um modelo ideal e o que efetivamente se realiza” tem-se as “necessidades comparadas”. Estas, segundo Pachane (2006) referem-se,

aos resultados de programas de avaliação; à disparidade entre a formação pedagógica oferecida a professores de outros níveis educacionais (e deles exigida) e a dos professores do ensino superior; à correlação entre titulação e melhoria da qualidade docente e à diferente valoração das atividades de pesquisa e de ensino na educação superior. A comparação entre a formação oferecida a professores em diferentes países também se constituiria em uma maneira de se levantar necessidades comparadas (PACHANE, 2006, p. 107).

Em pesquisas realizadas sobre as necessidades formativas de professores universitários, estas aparecem problematizadas frente às condições reais do trabalho docente na universidade contemporânea. Condições essas marcadas pela intensificação do trabalho e pela ausência de tempo para o investimento, cotidiano, no processo de desenvolvimento profissional. Especificamente, para o investimento nos saberes da docência (FERENC; SILVA; SARAIVA, 2008).

Pode-se compreender que a análise das necessidades “se refere à investigação, discussão e análise de informações que permitam identificar dificuldades que precisam ser melhoradas e planejar ações que visam à superação dessas necessidades”. Essa prática “é um recurso importante para o planejamento dos sistemas educativos e principalmente para o desenvolvimento de ações formativas” (SILVA, 2000 *apud* PIMENTA *et al.*, 2002, p. 210).

Compreende-se, assim, o estudo das necessidades formativas dos professores universitários como algo bastante complexo, uma vez que acompanha todo o processo de formação do professor, desde a discência, até os tempos do exercício docente, contexto em que o profissional do magistério superior depara-se com necessidades de ordem didático-pedagógica, curricular, organizacional, pessoal, dentre outras.

Portanto, as necessidades formativas precisam ser consideradas a partir do lugar de formação do professor universitário, ou seja, do seu campo de conhecimento, de suas concepções, valores, bem como suas expectativas em relação à prática docente. Entende-se que, cotidianamente, na prática docente, tais necessidades podem se revelar, tanto diversas quanto variadas, uma vez que diversos e variados são, igualmente, os campos de conhecimento dos docentes universitários, o modo de pensar do professor, a apreensão e transmissão do conhecimento pelo professor, bem como suas experiências anteriores à docência universitária.

NECESSIDADES E POSSIBILIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.

Para falarmos sobre as necessidades formativas de professores universitários traremos dados relativos a uma pesquisa realizada com 32 professores universitários do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), iniciantes no magistério. Esses participaram da 1ª. Fase da pesquisa preenchendo um formulário que continha duas expressões indutoras: “Necessidades Formativas” e “Possibilidades Formativas”. Pedimos aos professores que refletissem sobre sua prática pedagógica, em situações diversas (junto a seus alunos, em sala de aula, ou no momento de planejamento), e indicassem suas necessidades formativas. Em face dessas necessidades deveriam apontar as condições indispensáveis para se atendê-las, ou seja, as possibilidades formativas visualizadas.

Vamos nos deter aqui às necessidades formativas relativas à formação pedagógica dos docentes universitários investigados, já que nosso foco de análise refere-se às necessidades formativas (pessoais e institucionais) de professores iniciantes no magistério superior, que foram visualizadas no decorrer de sua prática docente. Da mesma forma, posteriormente, nos deteremos nas possibilidades formativas visualizadas pelos professores.

Segundo as informações fornecidas pelos professores do CCH as necessidades formativas por eles vislumbradas concentraram-se, em sua maior parte, na categoria “Formação Pedagógica”. Houve maior ênfase nas necessidades formativas relacionadas à formação didático-metodológica, sendo indicados cursos de metodologia do ensino, bem como os de didática.

Outra necessidade apontada por alguns docentes do CCH se refere ao trabalho interdisciplinar (inserido na categoria “Formação Pedagógica”), ou seja, enfatizam a necessidade de trocas de experiência, por meio da interação entre as áreas e com docentes de outras instituições. Este dado reforça a compreensão de que a docência é uma profissão que “fomenta o isolamento entre os professores”,

considerando as condições do trabalho docente nas instituições. Assim, a docência acaba por tornar-se o lugar onde “[...] predomina a cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por oposição a uma cultura de colaboração” (MARCELO GARCIA, 1999, p.145).

O reconhecimento da necessidade de formação pedagógica do docente universitário apontada pelos professores do CCH desperta nossa atenção por se tratar do Centro de Ciências responsável, na instituição, pela formação pedagógica dos licenciados, possíveis futuros professores. Os próprios sujeitos investigados reconhecem seus limites quanto a questões como “didática, desenvolvimento adequado de uma aula, oratória, o conhecimento do processo ensino e aprendizagem e outros”.

Fica, portanto mais uma vez evidente, que os saberes didático-pedagógicos, das áreas de conhecimento e os saberes da experiência, aos quais os docentes foram submetidos ou que experienciaram, quando de sua formação inicial, já não são suficientes para o exercício da prática docente, solicitando deles investimento em um processo de desenvolvimento contínuo.

A partir do exposto pode-se inferir que as Necessidades Formativas aqui apontadas são da ordem das necessidades próprias, uma vez que, “são advindas da concepção do próprio professor, por se ver com certas dificuldades em sua prática docente ou formação, constatando seu despreparo no que diz respeito a questões pedagógicas” (PACHANE, 2006).

No entanto, no que se refere à indicação de recurso didático, infra-estrutura e recurso financeiro como necessidades formativas, pelos docentes, reconhecemos que apesar de essas não se constituírem diretamente uma necessidade referente de formação pedagógica, essas influem consideravelmente na prática docente. A carência de recursos materiais e financeiros pode inviabilizar a execução de um projeto pedagógico.

A segunda palavra indutora utilizada no formulário de pesquisa e apresentada aos docentes universitários diz respeito às

Possibilidades Formativas, ou seja, àquelas atividades que poderiam ser desenvolvidas, tanto no plano individual quanto no institucional e que viriam ao encontro das necessidades formativas visualizadas no decorrer do exercício profissional docente.

Os docentes do CCH apesar de, novamente, terem apontado possibilidades “formativas” advindas de necessidades de aspectos diversos, mantiveram seu foco de atenção, indiscutivelmente, sobre a formação pedagógica do docente universitário, com ênfase nos aspectos didático-metodológicos, como por exemplo, cursos, oficinas, acompanhamento por parte de um coordenador pedagógico etc. Este ponto de vista vai, ainda, ao encontro das necessidades formativas por eles apontadas, anteriormente, uma vez que, enfatizaram necessidades concernentes, em sua maioria, à formação pedagógica do professor, visando o exercício eficaz da docência superior.

A partir das possibilidades formativas vislumbradas pelos docentes investigados pode-se inferir que essas vão ao encontro das questões que permeiam as discussões atuais sobre a formação docente, pois se percebe que para os sujeitos apontar caminhos para o seu desenvolvimento profissional significa reconhecer os limites de sua formação docente, principalmente no que se refere ao aspecto pedagógico. Neste sentido, compreendem sua prática docente, sobretudo em sala de aula, como uma ação que necessita de investimento constante, pois segundo Marcelo Garcia, (1992, p. 55), “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade [...]”.

Outro aspecto citado pelos participantes da pesquisa como aquele que se relacionaria a uma possibilidade formativa se refere ao fator “tempo”, uma vez que este é de suma importância para o desenvolvimento de atividades como a preparação das aulas, estudar/pesquisar, fazer cursos. Os professores solicitam a diminuição de carga horária em questões administrativas e aumento de carga horária em questões que tratem do ensino, pois a “a intensificação [do trabalho docente] conduz a uma falta de tempo para o aperfeiçoamento das destrezas e para a actualização profissional” (HARGREAVES, 1998,

p. 133).

Neste sentido, podemos concluir que a forma como o tempo de trabalho é apropriado e preenchido interfere, diretamente, no processo de desenvolvimento profissional do docente universitário.

CONCLUSÕES

A discussão sobre a formação do professor universitário e as necessidades e possibilidades formativas que docentes iniciantes no magistério, especificamente do Centro de Ciências Humanas, visualizam em sua instituição de atuação profissional, quando do exercício de ensinar, apontaram para um quadro de necessidades de diferentes ordens: estruturais, organizacionais, didático-pedagógicas etc. Desta forma, os professores investigados sinalizaram possibilidades para sanar ou mesmo minimizar tais carências, sendo estas de ordem material, relacional e/ou curricular.

Constatamos, por meio das indicações dos participantes da pesquisa, algumas propostas de práticas de desenvolvimento profissional docente que gostariam que fossem oferecidas pela instituição investigada como *oficinas pedagógicas sobre a prática de ensino, formação de uma comissão mista responsável por organizar seminários e cursos sobre didática no ensino superior*, dentre outros.

Neste sentido, entendemos que as necessidades formativas apontadas pelos sujeitos de nosso trabalho tenham, possivelmente, implicações sobre a prática docente em sala de aula e sobre a formação de futuros profissionais. Isso indica a demanda por maior investimento pessoal e institucional no desenvolvimento profissional dos docentes, tomando como referência as possibilidades formativas levantadas.

Conclui-se, portanto, que os professores investigados, sem exceção, ao sinalizarem suas necessidades, bem como as possibilidades formativas para a melhoria de sua prática docente reconhecem uma demanda pessoal, principalmente, no que se refere à formação pedagógica, mas o fazem, também, em relação à instituição de ensino à qual fazem parte como profissionais da docência no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. ;BRZEZINSKI, I. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade. N. 68. Campinas: CEDES, 1999. p.301-309.

ANASTASIOU, L. das G. C. **Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos**. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (orgs.) Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1993.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: SP: Papirus, 1995.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano, 2001. p. 79-92,.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2005.

FERENC, A. V. F.; SILVA; C. F. da; SARAIVA, A. C. L. C. **Necessidades formativas de professores universitários para o exercício de ensinar: um estudo do desenvolvimento profissional de iniciantes no magistério**. Relatório de pesquisa. Viçosa, MG. 2008.

FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (org.) **Educação superior: travessias e atravessamento**. Canoas: ULBRA, 2001, p. 287-302.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: os trabalhos e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**, 1998.

ISAÍÁ, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília. 2006.

LUCAS, A. El proceso de socialización: un enfoque sociológico. **Revista Española de Pedagogía**, n.173, p. 357-370, 1986.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto. 1999.

MASETTO, M.T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar**. 2001. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação)- Faculdades de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.

PACHANE, G. G. **Teoria e Prática na Formação de professores universitários: elementos para discussão**. In: RISTOFF, DILVO e SEVEGNANI, PALMIRA. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília. 2006.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino**

superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1993.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A formação de professores: especificidades e problemas**. In: A análise de Necessidades na Formação de Professores. Portugal: Porto Editora, 1993.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-28.

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

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.

ZEICHNER, K. M. Dialéctica de la socialización del profesor. **Revista de educación**, Madrid, n. 277, p. 95-123, 1985.

DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM VISÃO INTEGRATIVA: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO

*Léa das Graças Camargos Anastasiou*¹⁵

Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta anotações obtidas a partir de pesquisa-ação realizada com docentes universitários (Anastasiou, 2009), nos anos de 2007 a 2009, pontuando elementos das sínteses das vivências e referentes à superação de entraves.

É conhecido o contexto nacional, já amplamente trabalhado, no qual o professor universitário ingressa nas instituições por concursos que priorizam sua experiência em pesquisa e suas produções nacionais e internacionais referentes à mesma e/ou como profissional de sucesso no mercado de trabalho, não lhe sendo avaliado, de forma adequada, o conhecimento do curso e do projeto do mesmo, nem sua capacidade para mediar a ciência presente no quadro teórico-prático do curso onde atuará, com situação similar para os pressupostos do ensino e da aprendizagem e o estudante real que encontrará na aula universitária.

Focaremos nossa exposição em alguns elementos, tais como o contexto dos projetos no curso de graduação, as relações e o clima de trabalho presentes historicamente, a matriz articulada, uso de eixos, módulos e trabalho coletivo na rede interpessoal, a inteligência coletiva e emocional na construção curricular, como desafios que vem sendo enfrentado nas diversas instituições. E como existe uma limitação de extensão do texto, colocarei ao longo do mesmo destaques de avaliações feitas pelos participantes nos três anos de trabalho em foco.

¹⁵ Professora aposentada pela UFPR, Doutora em Educação, com pós-doutorado em Formação do Professor Universitário pela USP e pesquisadora em metodologia e currículo na Educação Superior. Atua em consultorias na revisão curricular em matriz integrativa e formação continuada do docente universitário. lea.anastasiou@gmail.com

O contexto do projeto no curso de graduação na definição do trabalho docente

Apesar de trabalharmos num ambiente onde as metodologias de cunho tradicional prevalecem e as estruturas de poder são uma constante, visualizo caminhos e processos possíveis de construção. Hoje temos alunos muito diferentes e isto nos obriga a repensar nossa prática docente.(P34).

O ingresso mediante concurso ou outras formas não tem sido geralmente acompanhado de medidas de integração do trabalho docente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso, conforme declaração de participantes dos processos de formação continuada mencionados.

Isto pode ser verificado em uma das primeiras atividades vivenciadas no processo, que é a análise do PPP do curso, identificando como o mesmo foi organizado e de que forma contempla os elementos constitutivos de um projeto pedagógico, focando-se o perfil, que será o ponto de partida para análise de vários elementos. Constatamos um desconhecimento quanto ao projeto escrito e norteador do curso, sendo que um dos destaques da avaliação da importância do processo de formação vivenciado referia-se à oportunidade de leitura e análise do referido projeto.

A partir desta análise global do projeto, outros elementos determinantes da ação docente entram em foco, entre os quais citamos: objetivo geral do curso e da área, módulo ou mesmo disciplina em que o professor atuará; organização da ementa e das demais ementas concomitantes, antecedentes e posteriores, para rever a teia de saberes propostos; contribuições efetivas das aprendizagens cognitivas factuais, procedimentais e atitudinais com tal perfil, definidas pelos objetivos específicos; forma de integração dos saberes das unidades propostas no semestre ou ano letivo com o eixo vertical do curso ou eixos horizontais das fases, analisando possíveis

articulações dos saberes das disciplinas ou das áreas trabalhadas na fase objetivada.

Estas atividades individuais ou agrupando docentes de um mesmo curso constituíam-se desafios para os docentes, indicando insuficiência de vivências nesta direção: o contexto de trabalho, o documento institucional do curso, ou seja, seu projeto, não tem habitualmente sido construído coletivamente, sendo muitas vezes desconhecido dos professores, iniciantes ou não na docência universitária.

Mesmo a tradicional grade curricular, quanto ainda referencia de organização do curso, não tem sido utilizada habitualmente como objeto de análise como um todo articulado, ou como um quadro teórico-prático global a ser mediado pelos docentes ao longo da trajetória do estudante no curso. Ou seja, o contexto do curso como um percurso significativo, enredado e atualizado não faz parte dos estudos que o colegiado de curso faz, de forma sistemática, ao iniciar um ano ou semestre letivo.

Paralelamente a esta situação, também outro lado foi encontrado: docentes que realizam por si ou em grupo de fase ou semestre e independentemente de reuniões colegiadas, atividades de planejamento visando trabalhos integrados e articulados, mesmo que isto não esteja no calendário ou não seja devidamente valorizado pela chefia departamental ou coordenação do curso.

Acerca do PPP do curso pontuamos inicialmente que o mesmo deve ser fruto de uma ação colegiada em sua definição e construção inicial e também em sua manutenção por meio da avaliação continua. É visível sua importância no avanço do ensino de graduação, porque embora como um documento seja externo a cada docente é ao mesmo tempo elemento fundamental do registro do compromisso social que a universidade, como instituição social que é, tem com relação ao ensino de graduação e que, através dele o colegiado de curso pode unificar ações, executar revisões e atualizações, possibilitar avaliação colegiada, criando o espaço para se sistematizar formas de trabalho cooperativa e de valorização da contribuição de todos e de cada um.

As relações e o clima de trabalho presentes historicamente

Como coordenador de curso avalio que ampliou muito a visão de conjunto, a complexidade do PPP e a noção do que é necessário fazer, ou seja, como motivar o grupo de docentes para um trabalho realmente “coletivo” e “integrativo”. Saio com a sensação de que temos muito pela frente e este curso me proporcionou um encorajamento. Quebrar resistências é uma tarefa árdua que tenho pela frente. A discussão sobre currículo é fundamental.(P36).

Temos destacado em publicações anteriores que, em nossa ação docente, na organização da universidade se refletem os modelos jesuíticos, franceses e alemão (Anastasiou, L.G.C., 2007) , que influenciam até o presente a forma de organização das grades, com ciclos básicos e profissionalizantes, a forma como ocorre a predominância da exposição do conteúdo pelo docente na aula, a forma como se dão os processos avaliativos e a forma de organização dos conteúdos curriculares, entre outros aspectos.

Como um dos destaques, pontuamos que o modelo alemão, com ênfase na pesquisa e na produção do conhecimento para resolução de problemas nacionais, é assumido pelas universidades norte americanas e transposto, de forma legal, na Lei 5.540/69, resultante de um dos acordos MEC/USAID (Cunha, L. A. 1980, e Romanelli, O.O. 1984) que dá origem à reforma universitária no período da ditadura militar e desmonta os colegiados de curso na nova figura do departamento.

Temos assim a departamentalização, criada no período da ditadura militar e implantada na Lei 5.540/68 (Guiraldeli, 1990), copiando o modelo norte-americano da produção empresarial para a instituição universitária, desconsiderando que o foco de uma instituição social não se coaduna com os objetivos empresariais. Um dos propósitos era afetar os focos de resistência que a universidade fazia através dos colegiados dos cursos e que criticavam o modelo ditatorial.

À longo prazo, ao retirar o vínculo do professor com o curso e associando-o ao departamento, a reforma universitária conseguiu de fato o que pretendia; desconhecendo a determinação histórica do departamento, e sendo por ele contratado para atuar na universidade, seguem-se formas de relação de dependência e/ou colaboração muitas vezes não analisadas pelos docentes.

Perdendo o vínculo com o curso de graduação desde a contratação, como ocorria anterior à lei citada, tendo que atuar em diversos cursos e muitas vezes desconhecendo os projetos dos mesmos, o docente age a partir do domínio científica que faz na pesquisa, tomando estes saberes como ponto de partida da aula, muitas vezes sem articulá-los aos projetos dos cursos com a qual a referida área contribui. Ocorre a tendência de ver o conteúdo com fim em si mesmo e não como parte articulada de um projeto, que permite um percurso de aprendizagens aos universitários.

Na relação departamental nem sempre prevalece a cooperação, o trabalho colegiado, a troca, muitas vezes ocorrendo competição ou concorrência por funções gratificadas, cargos, poder, bolsas de pesquisa, participações em eventos, desassociados de um melhor funcionamento do curso de graduação. Ou seja, pode ocorrer que a função ensino não se torne prioridade para o departamento, em momentos específicos da vida universitária.

O desconhecimento da historicidade fundante de departamentalização pode contribuir para relações interpessoais menos colaborativas do que se faz hoje necessário, tendo o ensino de graduação articulado como objetivo e compromisso social.

MATRIZ ARTICULADA, EIXOS , MÓDULOS E TRABALHO COLETIVO

Acho que o principal é compreender que qualquer ação docente tem que refletir o “todo”, no sentido do que se estabeleça como o perfil profissiográfico definido pelo colegiado do curso. (P93)

Não existe articulação com outras disciplinas do semestre, pois os outros docentes não estão dispostos à essa integração. Eu apenas verifico o plano de ensino das disciplinas anteriores, concorrentes e posteriores, fazendo uma articulação individualmente. (P12).

A forma de trabalho predominante, centrada no departamento e com funções que reforçam ações individuais e individualizadas e, no caso do ensino de graduação, a partir de atuação em momentos da grade curricular, mantêm e reforça o modelo proposto como grande avanço no período do reinado de Napoleão Bonaparte na França, com um conjunto de disciplinas organizadas num ciclo básico e um outro profissionalizante, deixando o estágio para o final do curso, revelando o princípio dominante na ciência da época, que separava teoria e prática e colocava a primeira como base para a segunda.

A maioria de nós, docentes atuantes na Educação Superior, vivenciou em sua formação na graduação currículos deste tipo, e acabam por manter mentalmente a grade como única referência possível de organização de estudos. Apesar de estudarmos aquelas disciplinas em seqüência e ordenação, muitas vezes só passamos a compreender seu significado após a colação de grau, concluído o curso, ao exercemos a atividade profissional na prática, quando desafiados a aplicar conhecimentos adquiridos e então, a partir dos problemas da prática, articulá-los, para resolver as questões da realidade. Outras vezes, algumas disciplinas ficaram totalmente esquecidas, pois que não realizávamos as relações necessárias entre os conteúdos ali aprendidos e as questões que a prática profissional nos colocava.

No formato grade fica mais evidenciada e reforçada a ação individual e individualizada também no que se refere ao ensino de graduação, muitas vezes inclusive desvinculado das linhas de pesquisa que norteiam os programas de pós e as próprias pesquisas dos docentes.

O desafio hoje posto, é que a proposta atual de organização do ensino de graduação, enquanto um compromisso social assumido pela universidade passa também pela questão legal, com ênfase nas

proposições da LDBEN 9394/96 e nas diretrizes curriculares para as áreas.

Elas têm sido um importante instrumento para re-orientar a construção do projeto de curso, a ser feita de forma coletiva pelo colegiado docente, uma vez que levantam aspectos que indicam possibilidades de percurso a ser efetivado pelos universitários ao longo do curso, percurso que deve ser proposto e executado em parceria, pelo corpo docente do curso. As orientações se iniciam pela discussão do perfil do profissional pretendido e proposto nas diretrizes, com aspectos bastante avançados em relação aos efetivados pelas grades curriculares seculares que ainda se encontram presentes em algumas instituições ou cursos de graduação.

Temos assim, legalmente, a abertura e um chamamento para revisão de currículos, a partir da construção colegiada do Projeto Político Pedagógico do Curso, que pode se tornar um instrumento de reflexão e definição coletiva dos rumos que o curso de graduação dará ao percurso do estudante na universidade, compondo os saberes por articulação das áreas previstas na formação universitária.

Neste caso, em vez de uma grade formada pela soma ou adição de disciplinas, como no formato clássico e secular herdado historicamente, temos a possibilidade de construir uma matriz curricular organizada a partir do perfil, dos eixos definidos como pontos de intercessão dos saberes e dos módulos, áreas de conhecimento ou até mesmo atividades, como ferramentas facilitadoras da articulação.

Níveis complementares de projetos seriam então os articuladores desta proposição: *o projeto institucional*, definindo missão e visão da instituição social que é a universidade, do qual derivariam os projetos subseqüentes: *o projeto político pedagógico do curso*, político porque se refere a polis, à formação da cidadania como fonte e como fim; *o projeto de docência*, contendo as intenções e formas de atuação do professor com as turmas de universitários que assume, e *o projeto de percurso universitário*, onde o estudante se coloca e define formas de atuação e enfrentamento do percurso que pretende efetivar na vida universitária.

Assim, a proposta legal existente hoje possibilita que as instituições avancem e construam matrizes curriculares visando percursos inovadores, direcionados à ampliação da autonomia do universitário, não só quanto ao domínio do conhecimento científico existente, mas sistematizando formas de operar com o pensamento crítico e reflexivo, levando a posicionamentos de análise sistemática do novo e à resolução de problemas, estratégias utilizada como prática planejada, cotidiana e consciente, visando instrumentalizar para melhor atuar com o novo.

Para isto, propõe-se que o currículo construa um percurso direcionado a perfis profissiográficos (assim chamado porque são definidos e grafados pelos educadores que planejam e executam a proposta curricular) focados não apenas no domínio de conhecimentos de forma disciplinar, como tradicionalmente se fazia, mas enredando, relacionando estes saberes em áreas, visando um melhor entendimento da realidade social e profissional. Isto, porque a compreensão das situações em rede exige que as relações entre as áreas sejam feitas de forma constante, sistemática, mediada pelo docente e em crescente complexidade.

Visando a formação de profissionais de nível superior críticos, participativos, com capacidade de resolver problemas existentes e os novos que enfrentará, sabendo aplicar os conhecimentos científicos e sabendo questioná-los na construção de novos quadros teóricos, a tradicional organização curricular em grade e o trabalho individual e individualizado não têm sido suficiente. Por isto, a proposta de organização em forma de matriz articulada ou integrativa tem sido buscada e efetivada pelas instituições.

A matriz integrativa toma como foto o perfil pretendido e a partir dele define quais os saberes o estudante precisa sistematizar ao longo do curso para se constituir com autonomia, criatividade, criticidade e compromisso social atuando, como sujeito de sua própria história. Para isto, a partir do perfil, definem-se os eixos sobre os quais os estudos se farão e a forma de organização dos conteúdos das disciplinas, enredadas em suas áreas, de forma a criar redes significativas de

saberes tanto cognitivos, quanto procedimentais e atitudinais. Muitas vezes esta organização se dá em módulos que podem percorrer uma fase ou várias fases do curso, evoluindo para outros módulos em continuidade e de maior complexidade.

Assim como o eixo é uma reta que passa pelo centro de um objeto, que atua em rotação sobre esta mesma reta, o eixo curricular funciona como elemento central, sobre o qual se definem e se articulam-se conceitos, princípios, leis, quadros teórico-práticos, visando superar a forma estanque presente nas grades. Para definir os eixos parte-se dos conteúdos essenciais, pois estes deles se derivam e se articulam, visando efetivar o perfil profissiográfico proposto no PPP do Curso.

Em processos de construção de matriz articulada por aproximações sucessivas o ponto de partida são os saberes das antigas disciplinas, analisadas a partir dos conteúdos essenciais à formação profissional pretendida, podendo, conforme seja o caso, ser articuladas em áreas ou módulos. O módulo se constitui numa parte do sistema curricular, responsável por uma tarefa, numa etapa definida. Utiliza a mesma arquitetura tecnológica do sistema curricular, portanto, respeitando a lógica das áreas, sendo responsável por atividades ou temas definidos e compreendendo tarefas e componentes próprios ao sistema curricular proposto no Projeto Político Pedagógico.

Os módulos agrupam saberes de áreas que convergem para efetivação do perfil, nos diversos momentos curriculares, conforme os objetivos propostos, funcionando como um conjunto de elementos interconectados, de modo a formar um todo organizado. Visam “combinar”, “ajustar”, “formar um conjunto”.

O sistema curricular se direciona ao perfil pretendido e compromissado e se compõe de entidades, partes ou elementos, ou sub-sistemas assim como das relações entre eles. Como um *sistema aberto* pode interagir com o seu meio, por meio de entradas e saídas e como um *sistema dinâmico* tem componentes ou fluxos, ou ambos, que mudam ao longo do tempo, o que não acontece com sistemas curriculares estáticos.

Um currículo em matriz integrativa ou articulada considera

como princípios, além do compromisso social da universidade na formação de profissionais de nível superior, o diagnóstico dos sujeitos participantes, ou seja, os docentes e os estudantes com suas necessidades educacionais; outro princípio é o da construção relacional do conteúdo, através de nexos, complementado pela necessidade de revisões metodológicas que incluem atividades com temas, projetos, resolução de problemas, estudo de meio, de casos, respostas a questões, iniciação à pesquisa, na elaboração de sínteses mais e mais significativas. Esta diversidade de estratégias objetiva possibilitar aos universitários construir e apropriar-se dos objetos de estudo, pelo (e no) pensamento, nas relações e em seus nexos essenciais (Anastasiou, L.G.C e Pessate, L. A. 2007).

Gostaria que houvesse mais diálogo entre todos os colegas.(P06).

Sinto-me navegando contra a corrente, mas apoiada por parte do corpo docente e discente que estão no mesmo barco...(P.18).

Como parte do corpo docente, muitas vezes desanimada, pois meus colegas ainda acreditam que sabem tudo e o problema são os alunos(P 02).

Outro desafio a ser aqui pontuado relaciona-se com questões interpessoais necessárias a efetivação de tais propostas. É impossível propor um trabalho em torno de uma matriz articulada, sem a articulação dos sujeitos que as constroem: docentes, gestores e discentes, que passam a se relacionar tomando como referencia a realidade social e o mundo do trabalho (superando-se aqui a expressão e o conceito de *mercado de trabalho*) onde o futuro profissional irá atuar.

Para isto, novas práticas de gestão colegiada começam a ser utilizadas, pois diferentemente das práticas tradicionais, referem-se a ampliação de ações que envolvam o trabalho coletivo, raro na pratica universitária tradicional. Estamos habituados a trabalhos individuais

e individualizados. Crescer enquanto grupo de trabalho implica rever princípios que, explícita ou implicitamente, encontram-se presentes nos setores ou departamentos das universidades brasileiras, num reflexo da historicidade e até de seu desconhecimento, complementado pelas escolhas que fazemos ainda hoje e da sociedade maior a que pertencemos.

Destacaria a questão da humildade como um elemento chave, uma vez que estamos começando a vivenciar uma prática nova para o colegiado de curso, o da convivência em torno de um projeto coletivo. Creio inclusive que o conceito de colegiado de curso precise ser recuperado, pois fica difícil que um docente se insira no trabalho grupal se não fizer, de fato, parte do grupo curso. A partir da definição colegiada do projeto, definir formas de gestão participativa de acompanhamento ou avaliação e revisão do mesmo são essenciais para que os grupos de trabalho de cada fase do curso possam atuar construtivamente entre si.

Um aspecto comum que encontrei abordado por dois autores Rogério Costa (2005 e 2008) e Goleman, D.(1995), trata da questão da inteligência coletiva e inteligência emocional, que no caso dos intelectuais pesquisadores da universidade, nem sempre acompanha o alto nível da inteligência cognitiva presente.

Um das questões apontadas nestes estudos é que, diferentemente da inteligência cognitiva, a inteligência emocional pode ser desenvolvida continuamente, ao longo da existência, exigindo dos sujeitos uma atenção especial quanto ao auto-conhecimento, auto-aprimoramento e maturidade relacional.

Assim, desenvolver ou ampliar nosso nível de inteligência emocional auxiliaria sobremaneira na evolução de processos de trabalho em equipe, essencial quando se deseja construir coletivamente ações de planejamento e efetivação de avanços no projeto pedagógico do curso de graduação. As ponderações de Costa (2005/2008) sobre gestão e comunicação inter-pares e de Goleman, D. (1995) sobre ampliação dos níveis de inteligência emocional são de interesse, se desejarmos ampliar o processo de construção colegiada de currículos articulados.

A REDE, A INTELIGÊNCIA COLETIVA E EMOCIONAL NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

A partir deste curso elaborei um curso de trinta horas para os professores do ensino profissionalizante. Já ministrei três encontros e esta sendo muito bom.(P 19).

Se a escolha pela revisão curricular abarca a participação coletiva, os processos de formação continuada dos docentes terão este desafio como foco: como superar o tradicional trabalho individual e individualizado, tão fortemente presente em nossas universidades? Estamos aqui pontuando o sentido da superação por incorporação, não jogando fora o sentido do trabalho e dos avanços diferenciados em pesquisa e extensão de cada um, mas fazendo do planejamento e execução curricular uma travessia rica de possibilidades e aprendizagem coletiva.

Ao se discutir coletivamente o ponto de partida e nodal do projeto, qual seja, o perfil que norteará as aprendizagens do curso, já se inicia o processo de aprender a conversar, no sentido etimológico do termo: com, junto e versar, mudar, ou seja, a aprendizagem de ouvir, ponderar, definir, opor, rever, retomar, se posicionar novamente, aguardar o reposicionamento do outro, enfim, deixar-se mudar e fazer mudar na medida em que se socializam e se ponderam mutuamente princípios, idéias, posicionamentos, valores em grupo.

O projeto é visto assim como algo que se materializará pela colaboração e compromisso da equipe de trabalho, não como um dado, mas como um fazer e um construir (Costa, R. 2008). É um fazer rede, vivendo uma rede social, como um fenômeno de cooperação ativa e deliberada, exigindo dinâmica diferenciada das gestões tradicionais da universidade .

Em nossa experiência com os grupos de trabalho tem ficado visível que o clima de cooperação, embora muito desejado, precisa de esforços para ser efetivado; os docentes encontram-se assoberbados

de tarefas, sendo avaliados por publicações, participações em bancas e eventos, enfim, ações muitas vezes mais valorizadas e distanciadas da função docente.

Na análise feita por Costa, R.(2008 e 2005), é preciso considerar que questões como sinergia, empatia, falta de clareza ou desvio na definição de metas, resistência a mudança, excesso de compromissos, comportamentos estruturados, equívocos na comunicação e no respeito coletivo, são elementos a serem analisados, pesados e enfrentados quando se reúne um coletivo em torno de um projeto comum.

Destaca que, além do aspecto cognitivo, que no caso da construção curricular se constitui em algo desafiante pelo pouco domínio da área pedagógica, a comunicação e o afeto são elementos a serem observados; verificamos um descuido a respeito do nível afetivo, da capacidade de cuidar de si e do outro, para além da partilha de informações e conhecimentos que fluem com certa facilidade entre os intelectuais docentes. Recorrendo a Granovetter(1985) e Wellman(1988) pontua a importância de conhecer e analisar as redes sociais, como estruturas compostas por conjunto de nós e laços que descrevem suas interconexões, e podem ser compostas de indivíduos, grupos, corporações e/ou outras coletividades. Destaca então o capital social, recurso composto de idéias, informações, apoios que os indivíduos são capazes de utilizar como consequência das suas relações com outras pessoas, gerando a ampliação da inteligência coletiva.

Analisando o que denomina trabalho imaterial, caracterizado pelo uso extremo da capacidade de pensar, imaginar, comunicar e sentir, pontua a forma como a subjetividade é convocada, exigindo elementos referentes a comunicação e ao afeto; neste campo de trabalho imaterial se exige o uso do que chama “ recursos de subjetividade”, numa extrema exploração das riquezas subjetivas e recursos psíquicos, constituindo-se como nova fronteira do sistema de produção capitalista.

Neste sentido, alerta para o *cuidar de si*, pois no trabalho imaterial os recursos humanos é que estão sendo explorados,

implicando em esforços de outra natureza do que o uso do corpo, próprio do sistema material de produção. O cuidar de si implica no uso consciente de si, “aprendendo e diferenciando o que “ pertence a si, o que deve reter como próprio”, evitando o que denomina *o abuso de si*.

Tomando como princípio que a construção de si se dá na relação, pontua o trabalho imaterial como trabalho de pensamento, afetos, sentimentos e comunicação; engloba a subjetividade, exigindo um olhar que parte de si para o outro e a situação vivida e onde a relação, oriunda do lugar ocupado pelos sujeitos ou grupos, só tem existência pela existência do outro. É uma relação que não funcionará dentro de padrões ou modelos pré-estabelecidos, exigindo “que se esteja lá, onde a relação acontece, é preciso se perceber existindo na relação. E é aqui que se pode falar em construção de si” (Costa, R. 2008:66). Neste processo temos espaço para ampliação da inteligência coletiva, que na “dimensão da micropolítica, seria uma percepção que emerge em cada individuo quando este se dá conta de que, em suas ações de trabalho ou mesmo no dia a dia, existe interdependência em relação as ações de outros indivíduos” (2008:66).

Por exigir construção e ampliação da confiança mutua, respeito, estima, integração de simpatias e socialização de afetos, a atuação coletiva tem sido tão desafiante e tem exigido de seus participantes uma análise e adoção de procedimentos diversos dos habitualmente utilizados.

Acerca da inteligência emocional Goleman (1995) coloca que no cérebro temos uma parte que pensa (o neo-cortex), gerando as idéias. As emoções derivam do pensamento e das idéias. Mas há uma parte do cérebro chamada amígdala, que guarda memórias, sendo um centro emocional que reage automaticamente; a amígdala, sendo fonte de todo impulso emocional, utiliza reações apreendidas na infância, registrando aquilo que chama de *jeito infantil* de lidar com as situações.

Este jeito infantil e impulsivo pode ser superado pela ampliação da autoconsciência e autoconhecimento, como quesito para o viver e construir ações em grupos ou equipes de trabalho. Isto exige se perceber

como sujeito em ação nas situações em geral, mas principalmente nas desafiantes, conscientizando-se dos sinais indicativos das emoções e de possíveis perdas de controle, visando prevenir o que chama de *seqüestro de amígdala*, perdoando-se e aos outros, sempre que o descontrole ocorrer, mas buscando aprender com estas situações e rever comportamentos destrutivos.

O *seqüestro de amígdala* ocorre quando há uma falta de controle do cérebro executivo, ou seja, quando os neurônios pré-frontais deixam de inibir impulsos de defesa e destruição (Goleman, 1995); neste sentido a inteligência emocional fica refém da ação cerebral direcionada apenas pelas emoções, levando muitas vezes a perda da meta. Quando se pretende ampliar a inteligência emocional é preciso usar a consciência e a autoconsciência para tomar decisões sobre as quais não irá se arrepender mais tarde. Nas ações em grupo, manter a meta e manter-se na meta é uma forma de auxiliar no avanço da construção das relações interpessoais, re-encaminhando emoções.

A palavra emoção quer dizer mover-se para a frente, levando a ação imediata e impulsiva: a amígdala gera o instinto, utiliza as preferências já estabelecidas levando a ações por impulsos. Controlar o impulso e manter metas definidas revela aplicação da inteligência emocional, possibilitando o trabalho em grupo, habitualmente composto por pessoas diferentes, com emoções e impulsos diversos.

Em processos de ampliação da inteligência emocional e, portanto, da autoconsciência, os sujeitos do processo são capazes de analisar os dados, ponderando as emoções, mas realizando controle sobre impulsos destrutivos, sabendo inclusive dizer não as idéias e decisões e não às pessoas que as emitem. Para isto, entre as saídas estão metas claras e vontade de realizar, ou compromisso assumido coletivamente, ampliação de empatia e da capacidade de trocar de lugar com o outro e clareza quanto a habilidades sociais de como ligar em grupos e com pessoas, criando confiança no grupo de trabalho.

Estas breves considerações nos levam então a questão da gestão de grupos, que se constitui em desafio para nossas habilidades de trabalho individual e individualizado que, habitualmente, não

colocam a prova nossas habilidades sociais; como elas podem ser continuamente ampliadas, o autoconhecimento e auto-avaliação também em atividades grupais devem ser consideradas no processo.

GESTÃO COLEGIADA: UM INÍCIO DE DISCUSSÃO

Foi muito bom conhecer outros docentes de outras unidades e aprofundar a relação com colegas da mesma unidade. No caso da minha unidade, permitiu o desencadeamento do processo de reformulação efetiva do curso.

Ao trabalhar elementos sobre a gestão colegiada com docentes, constatamos que a caracterização do tipo de gestão vivenciada tem auxiliado a identificar e repensar processos. Segundo Farias H.P, Santos M. A . e Aguiar, R.A .T (2003) o processo de gestão colegiada visa o alcance de alta responsabilidade organizacional, para que a equipe cumpra seu trabalho de forma livre e estável, num esforço coletivo e coordenado, pontuando que, por serem efetivadas por seres humanos, o movimento é constante e a necessidade de mudanças adaptativas é um fato a ser considerado e analisado continuamente.

Três são os elementos chaves que caracterizam a alta ou baixa responsabilidade organizacional: a agenda do gestor que varia de apagar incêndios à negociar e cumprir metas do plano coletivo; a existência planejada de um sistema de prestação de contas e a presença da gerência por operações, com descentralizações e planejamento criativo e participativo.

Explicando gestões de baixa complexidade, pontua que suas características são: deficiência na agenda do gestor, com predomínio de ausência de rotinas e falta de rumos; ausência de vínculo com a missão institucional e de gerência por operações estruturadas seguidas de avaliação de processo e de desempenho; e baixos níveis de atribuição de responsabilidade. Nesses contextos, predominam processos de trabalho vistos como um fim em si, burocráticos,

independentes e alienados das responsabilidades, reforçados por uma cultura institucional tradicional, como barreira aos avanços.

Encontram-se aí o predomínio da informação fragmentada e baixa comunicação, inexistência de visão do todo organizacional, desconhecimento da dimensão dos sucessos e fracassos institucionais, defesa e resistência a mudanças com manifestações de alterações simbólicas e aparentes, com ausência de prestação de contas, criando uma sensação subjetiva e recíproca de desprezo e competição, o que pode gerar dificuldades na área relacional e na segurança emocional.

Sabe-se que a gestão de processos e de pessoas, como ocorre nas instituições de ensino superior e na aula universitária, é caracterizada pela imprevisibilidade, singularidade, incerteza e novidade, dilema e conflito, exigindo alto nível de flexibilidade mental. O movimento e a mudança substanciam as pessoas e os processos, exigindo construção e ampliação da autonomia dos sujeitos, revendo determinantes da própria profissão docente para avançarmos na construção da identidade pessoal e profissional,

Por tudo isto, na constituição da equipe ou grupo de trabalho acerca das questões curriculares, o desafio acerca de como envolver os docentes e lidar com conflitos exige por parte do gestor e das equipes colegiadas uma ação corpo-a-corpo, ampliando ou aplicando a horizontalização e gestão conjunta, envolvendo pessoas-chaves e identificando as que já possuem habilidade de lidar pessoa a pessoa, e exercendo o motivar, o confrontar, o sensibilizar, o dialogar, o conciliar, o persuadir.

Isto exige constante autoconhecimento e conhecimento do grupo de trabalho, desenvolvendo a paciência histórica, mediando e efetivando propostas conciliatórias na construção de ambientes colaborativos, visando ativar a inteligência coletiva do grupo, evidenciando estima, respeito, simpatia e criando laços.

Retomamos então os elementos apontados por Costa (2004/2008) acerca das formas sobre como nos relacionamos com os outros e como comunicamos isto ao mundo, o que envolve conhecimentos mas também sentimentos, imaginação e memória.

Partindo da existência do individualismo como uma tendência global, derivado da instabilidade, violência, riscos constantes e crise de valores, que gera comportamentos de defesa e auto-proteção, voltamos as questões do trabalho imaterial caracterizado pela dependência que temos uns dos outros para trabalhar e viver e da necessidade de criarmos ambientes com focos na ampliação da inteligência coletiva através da iniciação de ações de proteção recíproca, cuidado mútuo e colaboração em torno de metas e projetos que nos articulam. Ações de confiança exigem a mobilização do todo do indivíduo, sua dedicação, atenção, cuidado, criação, espírito e subjetividade, em processos de cooperar, no sentido de operar junto com.

O desafio então seria superar a gestão de baixa complexidade, por ações na direção da gestão de alta complexidade, que atua para mudança coletiva, processual e articulada à princípios, tendo um projeto como ponto de partida, em consonância entre atividades e a missão institucional e a responsabilidade como valor e obrigação.

É uma dinâmica que exige a ampliação da responsabilidade e criatividade, gerada pela descentralização de responsabilidades e ações e por normas definidas coletivamente, mantendo a meta sob constante foco, realizando análise contínua de planos e das necessárias retomadas, com processos de prestação de contas por todos, fechando assim o esquema da descentralização.

Para isto, a partir das situações que surgem, realizar processos de categorização, investindo em módulos de conhecimentos para solução dos novos problemas, delegando a função solucionadora aos grupos de trabalho de forma a criar o encaminhamento solucionador como um processo para o enfrentamento dos novos eventos.

Trabalhar com a hierarquização de problemas, novos e conhecidos, estruturados e repetitivos, permite sua normatização criando protocolos, modelos e manuais orientadores para os futuros eventos que os grupos de trabalho venham a enfrentar.

As considerações que os autores citados fazem referem-se ao desafio da realização de ações e gestão de alta complexidade em processo, portanto, sem um modelo ou receita, uma vez que cada

situação e cada grupo é um e único, exigindo esforço, tempo, reflexão, automação, atenção, novas soluções, ampliação de visão e tomada coletiva de decisões.

E desafiando-nos para adoção de princípios nem sempre habitualmente utilizados, tais como: responsabilidade e criatividade, descentralização e normatização para os problemas ou eventos conhecidos e repetitivos e centralização e modulização (investimento em módulos de conhecimento) para os novos e inusitados. Destacam também a importância do planejamento e da subordinação às práticas de trabalho, derivadas de estruturas mentais predominantes e rotineiras, exigindo ou levando a uma mudança da cultura institucional tradicional.

Parafrasando Rios, T., trata-se de uma saída “da melhor qualidade”, porém altamente desafiante, mas que pode nos auxiliar nas análises dos processos de construção colegiada dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação onde atuamos.

Estes elementos aqui brevemente pontuados foram objetos de análises e vivenciados em atividades diversas com os grupos de docentes e de gestores nos processos de profissionalização nos últimos três anos, tendo se constituído em auxiliares à ampliação da percepção dos contextos de trabalho onde atuamos, à nossa própria ação nos mesmos e à de nossos pares, possibilitando revisões e encaminhamentos.

Devido a limitação da amplitude deste relato, não poderemos deixar registrado o enorme volume das avaliações realizadas aos processos, mas queremos destacar algumas para o necessário encerramento, registrando também nosso agradecimento às instituições envolvidas e aos colegas docentes, pelas vivências realizadas coletivamente.

Sou outra pessoa. Sinto-me mais preparada e gostaria de manter encontros para troca de experiência, pois a partir de agora colocarei em prática o conteúdo apreendido. Sentirei falta de nossas trocas de experiência. (P4).

Primeiramente quero dizer que adquiri conhecimentos que não tinha nenhuma idéia sobre, assim, o curso me estimulou a alterar a visão tradicional incorporada há ano se primeiramente buscar novas estratégias para ministrar as aulas para que haja o processo de ensino e de aprendizagem.(P16).

Contribuições obtidas: meu papel como moderador com os alunos, meu papel como disseminador dos novos conhecimentos com meus pares e minha auto-avaliação como docente e ações para melhoria. (P 22).

Necessidade e desejo de mudar, agora com mais embasamento conceitual, científico e prático de uma área não conhecida por mim (pedagogia)(P53).

A percepção de que a docência não deve nos isolar e a há diversas soluções a serem pensadas. As experiências negativas no inicio do curso aumentaram a articulação e a significação das experiências positivas ao final do curso e estimularam a docência (P31).

As vivencias e as práticas de nossos colegas, exteriorizadas nos encontros, ajudam na superação das angustias e problemas, que como não são particulares de nossas unidades, aumentam a resiliência pessoal (P19)

A conscientização do que incomodava, mas sem o conceito, para sua compreensão. Essa contribuição resultou em práticas e novas formas do fazer docente (P42).

As trocas de experiências foram muitíssimo significativas. Constatei que os meus problemas também são os dos meus colegas. Então percebi que não estou sozinha (P44).

REFERÊNCIAS

Anastasiou, L.G.C., A Teoria e a Prática dos Processos de Formação Continuada do Docente Universitário, in Pimenta, S.G. e Almeida, M. I. Pedagogia Universitária, São Paulo, EDUSP, 2009.

_____ e Pessate, L. A. Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, Editora Univille, 2007.

Costa, Rogério da. Inteligência coletiva: comunicação, capitalismo cognitivo e micropolítica. Porto Alegre, Revista FAMECOS, no.37, dezembro de 2008.

_____ Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais e inteligência coletiva. São Paulo, Interface, V.8, no.17, maio/agosto 2005.

Cunha, L. A. A Universidade temporã. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

Cunha, Maria Isabel. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração dos saberes na docência universitária. In in Pimenta, S.G. e Almeida, M. I. Pedagogia Universitária, São Paulo, EDUSP, 2009.

Faria, H. P.; Santos, M. A. e Aguiar, R. A. Teixeira. Gestão colegiada: conceitos e pressupostos para o alcance da alta responsabilidade organizacional. [HTTP://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/saudedigital/outubro2003/especialização.html](http://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/saudedigital/outubro2003/especialização.html)

Goleman, D. Inteligência Emocional, da Editora Objetiva, 1995.

Guiraldelli, Jr. Paulo, História da educação. (1990) São Paulo: Cortez.

Rios, T. Compreender e ensinar. São Paulo, Cortez, 2005.

Boaventura de Sousa Santos. A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade". 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Coleção questões de nossa época; v.120).

RANKINGS DE DESEMPENHO NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENDÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE

Marília Costa Morosini^{16**}

PUCRS

INTRODUÇÃO

A Sociedade do Conhecimento acompanha a crise da modernidade. Passa-se a acreditar em um conhecimento não mais metafísico e abstrato; na superação das tradições; na concepção de universidade não mais restrita ao ensino e a pesquisa; na desreferencialização do conhecimento (READINGS, 1996), e na construção do conhecimento fora da instituição (DELANTY, 2001). Enfim busca-se um novo desconhecido. Não há uma clara noção do que é Sociedade do Conhecimento (NEAVE, 2006).

Para entender a nova ordem mundial na educação superior Marginson (2008) se baseia no termo '*global knowledge economy*' ou '*k-economy*', pelo qual analisa o papel do conhecimento no crescimento da economia. Diz o autor que nos necessitamos compreender o seu *modus operandi*, o qual requer a incorporação das dimensões cultural e social, incluindo a dinâmica das fontes livres de conhecimento, fato sem precedente na história da humanidade. O termo economia do conhecimento é usado na acepção de Fernand Braudel de 'economia', como um conjunto amplo de conhecimento relacionado à produção e à distribuição e abarca a relação com o sistema social e com sub economias; inclui a produção de propriedade intelectual; a competição por status entre universidades por rankings de pesquisa e outras coisas mais.

A utilização de rankings é assim uma decorrência da busca

16 ^{**}Professora PUCRS. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia, Dr.^a Ciências Humanas/Educação (UFRGS) e Pós-Doutora no Institut of Latin American Studies, da Universidade do Texas - Austin. Pesquisadora 1 CNPq. Coordenadora UNIVERSITAS/RIES. Coord Núcleo de Excelência em C,T&I CNPq/FAPERGS, do Observatório de Educação CAPES/INEP e do Programa Conjunto de pesquisa Universidade do TEXAS/CAPES/PUCRS. Coord.a do CEES/PUCRS. Centro de Estudos em Educação Superior.

da comparabilidade entre as IES basicamente pelo processo de internacionalização (MOROSINI, 2001, 2009). Marginsons (2008), chama a atenção para:

“onde setores particulares tem primariamente missão local, não estão envolvidos em circuitos globais de pesquisa ou mercado de ensino e estão isolados de interesse para setores de outras nações, nada se ganhará pela aplicação de dados globais comparativos que poderão não estar assegurados com acurácia pela administração de desempenho nacional.” (p.24)

O texto aborda uma tendência do processo de internacionalização - Rankings de desempenho na avaliação da educação superior. Na primeira parte, é realizada uma retrospectiva sintética sobre o foco das pesquisas em avaliação da educação superior a partir de autores internacionais contemporâneos. Logo após, o destaque é dado para os rankings globais e/ou tabelas classificatórias na área de desempenho dos alunos, a saber, a perspectiva do estudante - NSSE/USA, e a perspectiva do egresso – Projetos REFLEX e PROFLEX (UE/ALFA). São citados também rankings, primordialmente, de pesquisa. Partindo do princípio que a realidade é determinante na opção por uma política pública são apresentados dados pontuais para a caracterização do sistema de educação superior no país bem como com questões para a reflexão sobre a avaliação da educação superior.

TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Sociedade do Conhecimento vem acompanhada da redução do papel do estado, da importância do estudante e de novas formas de gestão do ensino superior e da qualidade. A prestação de contas – *audit*, - assessement da educação superior, à sociedade, aos alunos, aos seus pais, aos elaboradores das políticas públicas são fatores prioritários.

As análises sobre a qualidade da educação superior apresentam uma trajetória de diferentes enfoques desde pesquisas que tratam das políticas como pesquisas que tratam das práticas, isoladamente, e pesquisas que analisam as duas perspectivas inter-relacionadas. Da mesma forma o estado de conhecimento sobre as pesquisas de avaliação da qualidade enfoca a avaliação do professor, a avaliação dos gestores, a avaliação dos docentes e dos formadores de formadores. Mais recentemente, final da década passada, vem se fortalecendo a perspectiva da avaliação do desempenho do estudante sobre a educação superior..

Precursores das pesquisas com foco nos estudantes Pascarella e Terenzini (1991), pesquisadores dos Estados Unidos da América, identificam itens de influência sobre pesquisas de aprendizagem dos alunos, como:

1. identificação dos *impactos* da universidade sobre os estudantes;
2. identificação da *magnitude* desses impactos;
3. consideração enfoques ainda *não desenvolvidos*;
4. consideração os efeitos indiretos do impacto da universidade sobre os estudantes;
5. foco nos efeitos *condicionais*. A universidade é mediada pelas características individuais do estudante;
6. análises futuras sobre o *momento da mudança* nos estudantes; Não somente estudar os calouros e os concluintes, mas a universidade como um contínuo;

7. importância de *metodologias naturalísticas e qualitativas* nas pesquisas sobre o desempenho do estudante. Estas pesquisas são importantes para a identificação de tipos de efeitos indiretos e condicionais;

8. impacto de programas acadêmicos e do processo de ensino aprendizagem sobre o aluno; Como os diferentes approaches de ensino influenciam, não somente quanto ao conteúdo apreendido, mas também quais habilidades de pensamento desenvolvidas; Como e em quais direções os programas acadêmicos influenciam os valores e a mudança pessoal e outras.

Em nível de países desenvolvidos a OCDE assume um destaque maior nas discussões sobre a Educação Superior em tempos de internacionalização. O foco atual é o egresso. Em setembro de 2008, em sua sede ocorreu o seminário *Outcomes of Higher Education: Quality, relevance and impact/Enseignement Supérieur: qualité, pertinence et impact* orientando as discussões sobre os rankings.

Alguns índices avaliativos se detêm no processo de ensino-aprendizagem e outros no produto, no formado, tanto na perspectiva de notas obtidas como na aquisição de competências. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos estudos.

Teichler e Schomburg, do Centro de Formação e Trabalho, de Kassel incluem no esquema tradicional dos estudos sobre o estudante e a avaliação do ensino superior outros quesitos (Quadro 2) que buscam saber desde antecedentes sócio-biográficos, como educação dos pais, gênero, motivação e habilidades e histórico educacional, a realidade da educação superior, ou seja a sua estrutura as condições de estudo, o currículo e o comportamento de estudo, que indicarão as competências a serem desenvolvidas no curso superior, até as condições sócio culturais do país e da região. A análise da estrutura macro também é considerada – sociedade do conhecimento, o processo de globalização e internacionalização e a história de vida. Esse conjunto de fatores interfere no processo de transição entre formação e trabalho. Os autores também identificam a interferência das condições de trabalho.

RANKINGS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ensino/aprendizagem

Um dos rankings mais estudados e difundidos é o *National Survey of Student Engagement (NSSE)* – É utilizado, desde 2000, e hoje por mais de 1300 baccalaureate-level colleges e universidades dos USA e do Canadá e por um pequeno número de instituições de língua inglesa em outros países. A *Pesquisa Nacional sobre Comprometimento do Estudante* apresenta tensões decorrentes da avaliação do engajamento como diagnóstico da IES e como instrumento de transparência e prestação de contas. Os diretores do NSSE recomendam que o mesmo seja utilizado para melhorar a educação da graduação. Ou seja, a extensão do comprometimento de graduandos com a sua formação e a sua exposição a práticas educacionais associados com altos níveis de aprendizagem.

Os principais tópicos medidos pelo NSSE são:

Desafios acadêmicos – realiza leituras, trabalhos escritos, horas semanais de preparação para as aulas e trabalho acadêmico, e análise, síntese julgamentos sobre informações ou experiências;

Aprendizagem colaborativa e ativa – questiona em aula ou contribui para a discussão, apresenta em aula, estuda com colegas em aula e extraclasse, realiza tutoria, participa em comunidades de aprendizagem como parte do curso, discute idéias de seu curso com pessoas externas à universidade, seja família ou empregadores;

Interação aluno-professor – discute notas ou tópicos com um instrutor, discute idéias a partir de leituras ou da aula com professor em atividade extraclasse, conversa sobre a carreira com um professor ou conselheiro, recebe feedback do professor sobre o seu desempenho, trabalha com um professor sobre outros temas que não o seu curso, trabalha em projeto de pesquisa comum do professor;

Experiências educacionais enriquecedoras - conversa detidamente com estudantes diferente dele; horas semanais em atividades extracurriculares (centro acadêmico, comunidades estudantis, organização de publicações, etc.); utilização de meios

eletrônicos para complementação de disciplinas; utilização de prática como experiências de campo e atividades clínicas; serviços a comunidade ou trabalho voluntário; participa em comunidade de aprendizagem ou outro programa formal no qual os estudantes tenham duas ou mais classes juntos; realiza curso de língua estrangeira; realizou estudos no exterior; realiza estudos independentes; produz trabalho de conclusão do curso ou realiza exame final.

Suporte no campus para a aprendizagem – ênfase institucional (apóia seu relacionamento social, seu sucesso acadêmico, suas responsabilidades não acadêmicas); apóia suas relações com professores e gestores

Nas palavras de McCormick (2008, p. 2), atual diretor do NSSE, o engajamento dos estudantes oferece uma promissora resposta a dois problemas cruciais. O primeiro é o poderoso discurso sobre qualidade na educação superior na qual concepções dominantes estão ao redor de reputação e recursos mais do que ensino e aprendizagem. O segundo problema é a falta de consenso sobre como avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação superior. O autor reconhece que “Apesar de todas as práticas representadas no NSSE:, existe uma profunda dimensão da qualidade que não pode ser avaliada em pesquisa de larga escala.”

- Também, de influência norte americana, podemos citar os Princípios da Excelência (AAC&U, 2009) no desempenho do aluno:

- Tenha objetivos grandes pense grande – e realize com excelência. Torne a qualificação de aprendizagem essencial à experiência educacional;

- Oriente os estudantes – cada estudante deve ter um plano de estudo para adquirir as qualificações de aprendizagem essenciais, e avalie o seu progresso;

- Ensine a arte da pergunta e da inovação. Faça imersão com todos os estudantes em análises, descobertas, resolução de problemas e comunicação. Inicie na escola e continue na educação superior;

- Comprometa-se com as grandes questões além do currículo, nas ciências e na sociedade, culturas e valores, interdependência

global, mudanças na economia, e dignidade humana e liberdade;

- Relacione o conhecimento com escolhas e ações. Prepare os estudantes para a cidadania e para o trabalho pelo engajamento e aprendizagem no mundo real;

- Cultive o diálogo cívico, intercultural e aprendizagem ética. Enfatize a responsabilidade individual e social, em todos os campos;

- Avalie as habilidades dos estudantes para a aprendizagem complexa. Utilize a avaliação para uma aprendizagem profunda e para estabelecer uma cultura de objetivos compartilhados e melhoria contínua (p.26).

Mais recentemente os estudos no campo da educação superior continuam a avaliar o processo de formação do estudante, mas passam a ser focados também no egresso e na avaliação sobre a sua formação para a transição ao trabalho.

No Quadro 3 - *Futuro design da pesquisa sobre graduados* os autores, pesquisadores do INCHE, professores Shomburg e Teichler, indicam a metodologia de coleta de dados junto aos graduados com 1-2 anos após a formatura e com graduado 4 – 5 anos de formados.

Nesta perspectiva o foco central dos estudos se apóia na avaliação sobre os *learning outcomes* – ou sobre a qualificação dos egressos: a avaliação da formação no ensino superior na transição para o mercado de trabalho. O conceito de *learning outcomes* é ambíguo e o que fica claro é a inexistência de um conceito preciso de *learning outcomes*. É traduzido por resultados/qualificações.

Learning outcomes expressa o que uma pessoa com formação específica é capaz de conhecer, entender e realizar. O conceito de qualificação é a relação entre conhecimentos desenvolvidos durante o processo educacional e demandas do mundo do trabalho (Bergan 2007. In: Marginson, 2009). Existem dois importantes aspectos do conceito: o primeiro é a idéia que a educação superior deve desenvolver um amplo conjunto de qualificações entre os estudantes mais do que a aprendizagem de uma disciplina específica ou profissão. Esta idéia não é de toda uma nova invenção; tem sido sempre aceito que os estudantes desenvolvem habilidades e atitudes durante seus estudos

tal como pensamento analítico e crítico, habilidade de se comunicar, e uma atitude científica ampla sobre a verdade do conhecimento e o respeito por outras culturas e opiniões de pessoas. Segundo, o uso de tais conceitos no contexto das qualificações, representa um *approach* mais sistemático incluindo o conjunto de definições e de descritores. Enfim é aceita como medida do que os estudantes aprenderam durante os seus estudos; e como uma avaliação do que os estudantes esperavam aprender durante os seus estudos.

As medidas de *outcomes* estão sendo desenvolvidas na prática. Podemos citar o projeto Reflex. - *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe*. Projeto que envolveu Alemanha, Áustria, Espanha, Finlândia, França, Itália, Noruega, Países Baixos, Reino Unido, Bélgica, República Checa, Portugal, Suíça, Japão e Estônia. A amostra foi de 40 000 graduados, 5 anos após conclusão dos estudos de nível superior. E giram em torno das seguintes perguntas

- Que *competências* são requeridas aos graduados em ES para ingressar na K-sociedade?

- Que *papel* desempenha as universidades no desenvolvimento dessas competências?

- Qual o grau de *expectativas* dos graduados com relação ao seu trabalho e de que forma podem resolver os eventuais desajustes entre as expectativas e as características do trabalho?

As Competências *mais destacadas* da carreira em graduados da UE são (*Quadro 4*)

- Domínio da área de conhecimento ou da disciplina;
- Capacidade para trabalhar em equipe;
- Capacidade para adquirir com rapidez novos conhecimentos;
- Uso do pensamento analítico;
- Capacidade para render sobre pressão;
- Capacidade para redigir informes ou documentos;
- Capacidade para usar o tempo de forma efetiva;
- Capacidade para coordenar atividades;
- Capacidade para fazer-se entender;

- Capacidade para apresentar em público produtos, idéias ou informes;

As Competências *mais deficitárias* da Carreira (UE) são:

- Capacidade para escrever e falar em idiomas estrangeiros;
- Capacidade para utilizar ferramentas informáticas;
- Capacidade para negociar de forma eficaz ;
- Capacidade para apresentar em público produtos, idéias ou informes;

- Conhecimentos de outras áreas ou disciplinas;
- Capacidade para fazer valer tua autoridade;
- Capacidade para detectar novas oportunidades;
- Capacidade para mobilizar as capacidades de outros;
- Capacidade para redigir informes ou documentos;
- Capacidade para render sobre pressão.

Posteriormente é desenvolvido o PROJETO PROFLEX (2008) - *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Este projeto nasce a partir da experiência do projeto REFLEX. O projeto PROFLEX está financiado pelo programa ALFA da Comissão Européia e tem como objetivo obter resultados sobre os graduados universitários da América Latina e poder estabelecer uma comparação entre os países latino-americanos participantes do PROFLEX e os países europeus que participaram do REFLEX. A ferramenta fundamental do projeto é uma pesquisa sobre aspetos qualitativos da formação dos egressos em relação a sua inserção no trabalho. Esta pesquisa se está aplicando em algumas universidades de Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Honduras, México, Porto Rico e Uruguai. A seguir alguns dados do Projeto PROFLEX (Quadro 5)

Grupo de competências com pontuações mais altas: Capacidade para fazer-se entender (5.6); Capacidade para usar o tempo de forma efetiva (5.6); e Capacidade para trabalhar em equipe (5.4).

Grupo de competências com pontuações mais baixas: Capacidade para escrever e falar em idiomas estrangeiros (3.3); Conhecimento de outras áreas ou disciplinas (4.1); e

Capacidade para detectar novas oportunidades (4.4).

Rankings prioritariamente de pesquisa

A avaliação de desempenho, através de rankings é usualmente utilizada para a pesquisa. A seguir são citados os principais rankings.

The Carnegie Classification of institutions – USA

1. Classificação publicada em 1973 e modificada em 2005. As IES são agrupadas de acordo com o que fazem e de acordo com quem ensina quem. Esta classificação é realizada a partir de dados empíricos coletados por outras organizações (US Department of Education, The National Science Foundation e o College Board) que avaliam o tipo e o número de certificados e diplomas concedidos, fundos federal de pesquisa, especialização curricular e (somente para a graduação) seletividade na admissão e preparação de futuros Ph Ds. O resultado é uma classificação organizada por nível de estudos e especialização.

As IES são classificadas como: universidades de pesquisa extensiva (atividades de pesquisa muito desenvolvida, com um mínimo de 50 teses de doutorado defendidas por ano em pelo menos 15 programas distintos); universidades de pesquisa (atividades de pesquisa desenvolvidas); universidades de pesquisa com predomínio de doutorados; Universidades e Faculdades com programas fortes de mestrado; Universidades e Faculdades com programas médios de mestrado; Universidades e Faculdades com programas pequenos de mestrado; Faculdades de Artes e Ciências; Faculdades de campos de conhecimentos diversos.

2. Shanghai Jiao Tong University - World's Best Universities. É provavelmente um dos mais antigos rankings. Foi atualizado para abarcar não só a internet, mas outras tecnologias e valores advindos com a globalização. Permite a identificação das mais potentes bases de **pesquisa** e os mais altos valores intelectuais para a mobilidade de cientistas. <http://www.arwu.org/ARWU2009.jsp>. Acesso em 13.02.2010

3. *Times Higher Education Supplement - THES* (2004) - É um ranking com impacto preferencialmente junto a estudantes voltados a internacionalização. Iniciou em 2004 e hoje utiliza indicadores

quantitativos: excelência da pesquisa (performance da pesquisa em relação ao corpo de pesquisadores), excelência do ensino (taxa professor/aluno), professores internacionais (taxa de professores internacionais/professores nacionais), alunos internacionais (taxa de alunos internacionais/alunos nacionais), revisão de pares acadêmicos e pesquisa com empregadores. <http://www.timeshighereducation.co.uk/Rankings2009-Top200.html>. Acesso em: 21 out. 2009

4. The Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan - (HEEACT, 2008) – Classificação das 500 melhores universidades pelo seu desempenho na pesquisa. Utiliza um grande número de indicadores de publicação e quantitativos e qualitativos de citações, incluindo alguns dados de publicações a partir de dois anos anteriores. Permite também comparações entre curto e longo prazo. Este índice permite dados valiosos para a elaboração de políticas e podem encorajar o desenvolvimento de novas medidas de performance da pesquisa na universidade. <http://ranking.heeact.edu.tw/en-us/2009/Page/Methodology>

5. The Webometrics (2009) - O Ranking Mundial Web de Universidades é o que avalia o maior número de IES mundiais – mais de **16 000** e sua presença através da visibilidade e atividade da IES, principalmente de pesquisa.

6. Rankings de periódicos - Thomson-ISI and Elsevier-Scopus (2007).

ALGUMAS QUESTÕES

O presente texto teve como objetivo levantar discussões sobre o tema da cultura de desempenho e a avaliação da educação superior. Assim, nesta finalização, gostaria de registrar mais alguns questionantes: um deles relativo à realidade brasileira na qual esta cultura está se instalando e/ou está em tensão frente às mudanças que ocorrem e outras que se vislumbram no horizonte; e o outro em relação a afirmações pontuais identificadas no estado de conhecimento internacional apresentado.

No primeiro caso, o Brasil e seu sistema de educação superior, neste século está em ebulição. De uma realidade quase estática – a criação da primeira IES foi em torno de 1808, o SES ainda para a elite deve atender um discurso de inclusão social buscando taxas de educação superior de massa e posteriormente universal.

O país é caracterizado pela centralização política administrativa de sua educação superior. A Lei Diretrizes e Bases da Educação Superior – 9394/1996 e outras normatizações que a seguem, possibilitaram uma expansão desordenada do Sistema de Educação Superior no setor privatista. Apesar deste crescimento o país tem uma das mais baixas taxas de educação superior (a taxa líquida é de somente 12,1% e a taxa bruta de 20,1%). Aí não estão considerados a qualidade do SES e a taxa de permanência e sucesso do aluno.

Em 2008, o SES era constituída por IES – 2 252 públicas e privadas (2 016). Predominam as faculdades – 1945 (86,4) privatizadas (93,1%). Há uma concentração (1.069 IES) na região sudeste. Há 24 719 cursos de graduação presenciais e 5.080.056 alunos matriculados - 2.685.628 em universidades, 720.605 em centros universitários e 1.673.823 em faculdades. É o setor privado que concentra a maioria das matrículas: 3.806.091. Há uma tendência de crescimento da educação tecnológica: em 2002 existiam 636 cursos e 4 355 em 2008; e da graduação a distância, ofertadas por 115 IES.

A diversificação presente no sistema de educação se reflete no sistema de pós graduação *strito sensu*. Em 2008, o Brasil contava com 2 568 programas: 1030 de mestrado, 36 de doutorado, 1284 de mestrado e doutorado e 218 de mestrado profissionalizante, concentrados na região sudeste.

Além da realidade na qual os rankings se instalam algumas reflexões são postas sobre o seu cerne. West (2009) afirma que os rankings reforçam a reputação já existente em favor de IES de língua inglesa, existência de pesquisa intensiva, e tamanho da instituição com foco nas ciências. O impacto dos rankings também é sentido nos movimentos de fusões e integração de IES.

Marginson (2009) acresce que existem muitas formas possíveis

destas tecnologias administrativas e suas combinações com efeitos variados no sistema institucional e nas qualificações dos egressos, nas qualidades e na competitividade e na ordenação mundial da educação superior e da pesquisa. O resultado pode ser mais ou menos aberto para a decisão estratégica, mais ou menos igualitário, mais ou menos geral na criação de incentivos para a melhoria da qualidade. A questão chave é como este desenvolvimento pode ser juntado e configurado para o alcance da melhoria de excelência no sistema nacional e nas instituições de forma individual. O novo sistema de ordenamento de valores para o conhecimento (K status) inclui tabelas e ranking de universidades; publicações e citações métricas; hierarquias realizadas por jornais e outras formas comparativas de medidas tais como *learning outcomes*.

Marginson conclui que o equilíbrio entre a Knowledge ordem e a existência de n fontes de informação nos orienta para uma pluralidade de rankings e uma multiplicidade de indicadores.

McCormick (2005. p 9) chama a atenção para: 1. A classificação possibilita facilitar a análise de fenômenos complexos, mas há perigos associados com este processo. Um dos mais significantes é a reificação, mesmo que as categorias representem construtos conceituais podem ser vistas como empiricamente reais e naturais. Assim, uma classificação dominante pode limitar a consideração de outras perspectivas; 2. O valor de uma classificação está diretamente associado a sua pragmaticidade. Para atingirmos este objetivo temos de levantar múltiplos fatores. Este grupo de respostas faz sentido?, A classificação proposta tem foco nas similaridades e diferenças corretas aos seus objetivos? A classificação desenvolve conhecimento e entendimento?; 3. Não existe classificação perfeitamente neutra ou objetiva – necessariamente reflete decisões sobre o que é importante e significativo. Da mesma forma a avaliação de um sistema de classificação é perfeitamente neutra ou objetiva?

Este artigo mais do que respostas prontas sobre a cultura do desempenho na universidade buscou destacar no panorama internacional as principais tendências contemporâneas sobre o tema.

Identificou-se a forte presença de rankings e de tabelas classificatórias. E, ainda para refletirmos mais um pouco é importante considerar que os rankings têm ainda um outro determinante: a aceitação da ortodoxia de outros ao invés do predomínio da missão institucional particular linkada às prioridades da comunidade local.

“Se as universidades são, de fato, engajadas localmente, assim como globalmente competitivas, elas têm de desenvolver as suas próprias e únicas missões em vez de dar prioridade a tudo o que irá maximizar a sua posição atual na tabela de classificação. Acordo sobre um novo sistema de classificação não será fácil de alcançar, mas é essencial para que a barganha faustiana presente possa ser substituída por um arranjo onde a reputação não é comprada a um preço inaceitável em termos da rendição da autonomia institucional”.(WEST, 2009. p. 9)

REFERÊNCIAS

AAC&U-Association OF AMERICAN COLLEGES AND UNIVERSITIES. **College Learning for the new global century.** A report from the national leadership council for liberal education & Americas Promise. Washington, AAC&U, 2009.

ALTBACH. P. THE.QS. Times Higher Education. **World University Rankings. 2009.** 8 October 2009.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior – 2008.** Brasília: INEP, dezembro de 2009. Disponível em www.inep.gov.br. [acesso em 16 de janeiro de 2010].

DELANTY, G. **Challenging Knowledge: the university in the knowledge society.** United Kingdom: RSHE, 2001.

MARGINSON, S. **Assessing and improving undergraduate education**

in the United States: the National Survey of Student Engagement. Outcomes of higher education: Quality relevance and impact. IMHE/OECD. Paris: 8-10 September, 2008.

---. A Funny Thing Happened on the Way to the Keconomy The New World Order in Higher Education: Research Rankings, Outcomes Measures and Institutional Classifications. Outcomes of higher education: Quality relevance and impact. IMHE/OECD. Paris: 8-10 September 2008.

MCCORMICK, Alexander C. Rethinking and Reframing The Carnegie Classification. Sep/oct., 2005. Disponível em: www.carnegiefoundation.org. Acesso em 24 de out. de 2009.

MOROSINI, Marília. **Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade.** Interface.- Comunicação, saúde e educação, v. 5, n. 9, p. 89-102, ago., 2001.

_____. **Qualidade na Educação Superior:** tendências do século XXI. Estudos em AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. – Educação Superior. São Paulo: Carlos Chagas, 2009. v.20,n.43 maio/ago. 2009. p. 165 – 185.

NEAVE, G. **Mapping the knowledge society back into higher education.** In: NEAVE, G. (Ed.) *Knowledge, power and dissent.* Education on the movies series. Paris: UNESCO Publishing, 2006.

NSSE. National Survey of Student Engagement. **Promoting Engagement for all students:** the imperative to look within, 2008 results. Disponível www.nsse.iub.edu. Acesso em 28 de set. de 2009.

PASCARELLA, e., TERENCEZINI, P. **How Colleges affects students: findings and insights from twenty years of research.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991

PROFLEX. **Resultados - Informe General**. 2008. Universidad Politécnica de Valencia – Centro de gestión de la calidad e del cambio. www.reflex.com

READINGS, Bill. **A Universidade em Ruínas**. Portugal: Angelus Novus, 2003.

SCHOMBURG, H., TEICHLER, U. *Employment Outcomes of Young Graduates in Europe and Japan – Empirical Evidence from CHEERS and REFLEX*. International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel), 2008

BROWN, R. **Is it time to unleash the watchdog to safeguard our degree standards?** The Time Higher Education. 7-23 July 2008. N° 1854. p. 25.

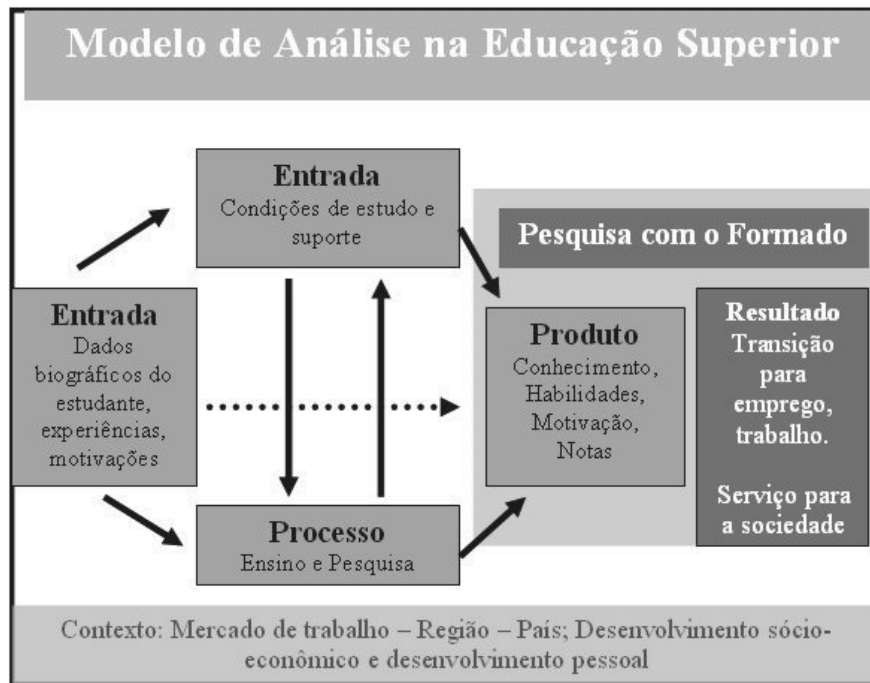
THE.QS. Times Higher Education. **World University Rankings. 2009**. 8 ocober 2009

Ranking Web of World Universities. Disponível em:

<http://www.webometrics.info/index.html> Acesso em 03 set 2008

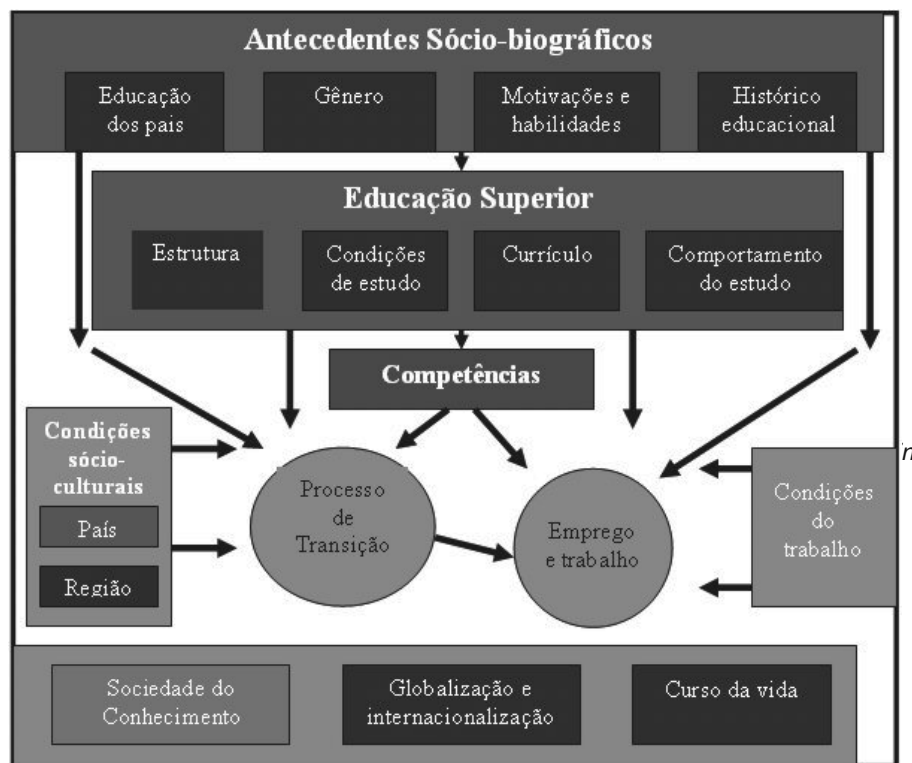
WEST, Peter W.A.. **A Faustian Bargain? Institutional Responses to National and International Rankings**. Higher Education Management and Policy Volume 21, No. 1, © OECD 2009

QUADRO 1 MODELO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR



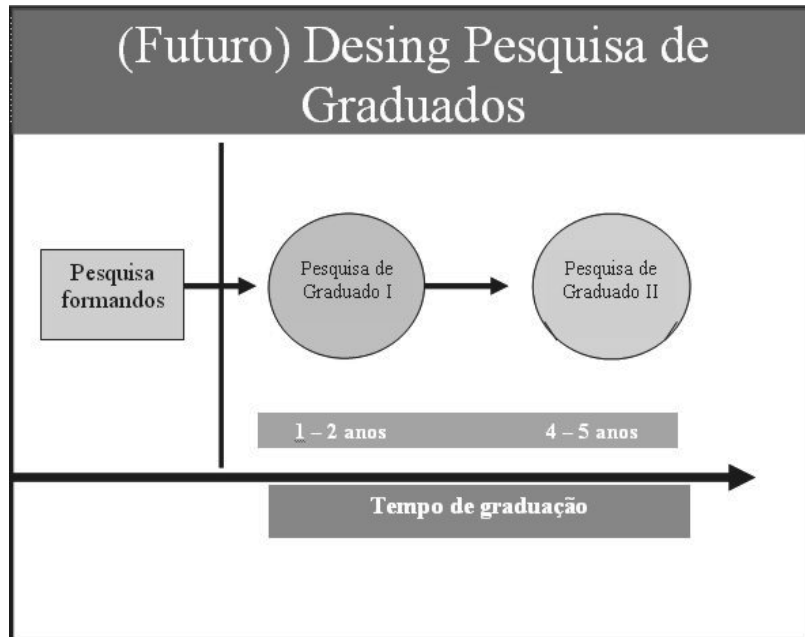
Fonte: INCHER - Shomburg e Teichler: Employment Outcomes of Young Graduates in Europe and Japan, 2008

QUADRO 2 MODELO DE ANÁLISE EXPANDIDO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR



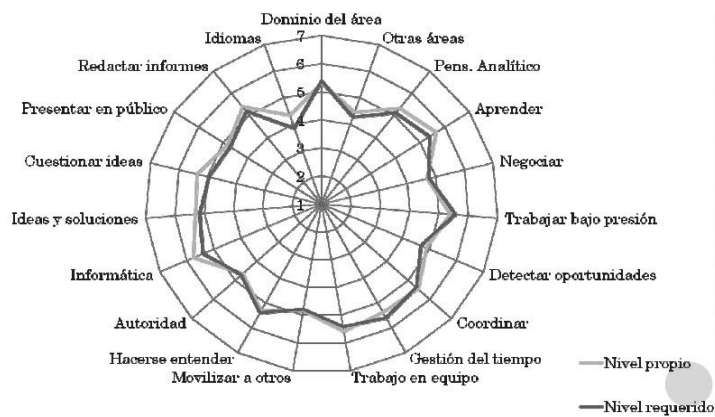
Fonte: INCHER - Shomburg e Teichler: *Employment Outcomes of Young Graduates in Europe and Japan*, 2008

QUADRO 3 PESQUISA COM GRADUADOS, 2008



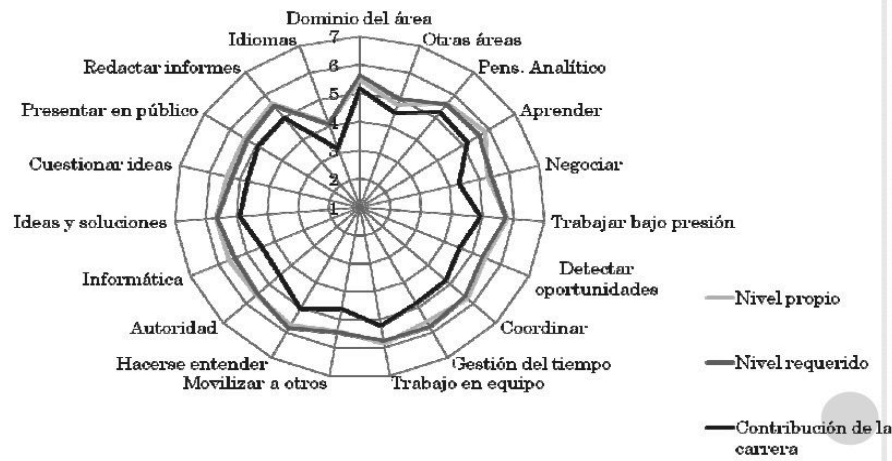
Fonte: INCHER - Shomburg e Teichler: Employment Outcomes of Young Graduates in Europe and Japan, 2008

QUADRO 4 COMPETÊNCIAS GRADUADOS UE, 2008



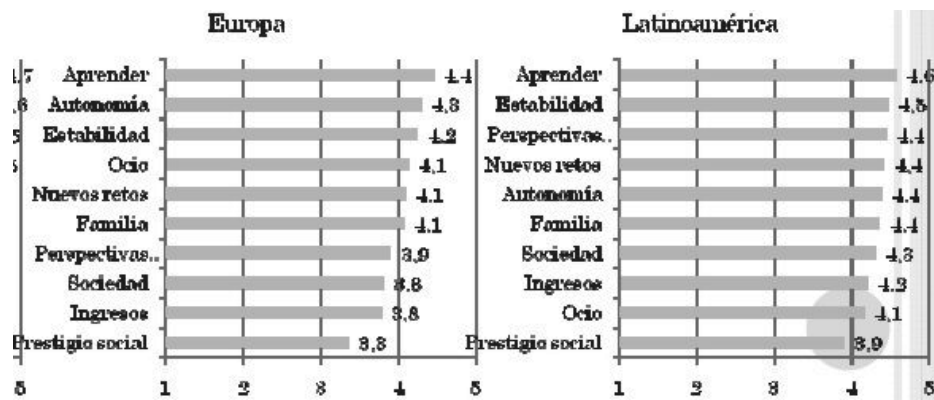
Fonte: PROFLEX , 2009

QUADRO 5 COMPETÊNCIAS GRADUADOS AMÉRICA LATINA, 2009



Fonte: PROFLEX, 2009

QUADRO 6 VALORAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE GRADUADOS NA EUROPA E AMÉRICA LATINA, PROFLEX, REFLEX, 2008-20



Fonte: PROFLEX, REFLEX, 2009.

O NOVO ALFABETO DO SINAES: REFLEXÕES SOBRE IDD, CPC E IGC

Robert E. Verhine

Universidade Federal da Bahia

INTRODUÇÃO

Quando instituído pela Lei 10.861/04, de 14/04/04, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES foi bem recebido pela comunidade acadêmica e pela sociedade brasileira em geral. Baseado em um relatório bem fundamentado, produzido por uma comissão composta de especialistas renomados na área, o SINAES aproveitou aspectos de uma experiência nacional já construída, mas, ao mesmo tempo, foi muito além das iniciativas que o antecederam, tais como o PAIUB e o ENC (*Provão*), pois prometeu articular avaliação educativa, de natureza formativa, com os processos de regulação (supervisão e fiscalização) exercidos pelo Estado, de forma a respeitar uma série de princípios largamente aceitos, tais como a globalidade (todas as dimensões institucionais e educativas vistas integradamente) e o respeito à identidade e à diversidade institucional, dentre muitos. Embora três componentes distintos fossem focalizados (a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho estudantil), o elemento central seria a instituição, de modo a valorizar “os esforços institucionais no sentido do cumprimento científico e socialmente relevante dos processos de construção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, ética, social e política” (DIAS SOBRINHO, 2008:825).

Apesar de sua concepção elegante e teoricamente embasada, a implementação do SINAES se tornou um processo árduo e, para muitos, decepcionante. A avaliação do desempenho estudantil foi implantada imediatamente em 2004, pois já existiam procedimentos e infra-estrutura para a aplicação de exames em larga escala,

decorrentes do período (1995 a 2003) em que se aplicava o *Provão*. Também a auto-avaliação institucional se iniciou rapidamente, uma vez que, segundo informações fornecidas pelo MEC, a grande maioria das IES no país instituiu sua Comissão Própria de Avaliação no ano de 2004 e encaminhou seu relatório de auto-avaliação ao MEC até o final de 2006. A etapa externa da avaliação, por outro lado, tanto de instituições quanto de cursos, demorou a se concretizar. Avaliadores em grande quantidade precisavam ser capacitados, instrumentos de avaliação tiveram que ser formulados, pré-testados e reformulados, e uma estrutura de logística teve que ser montada de modo a contemplar visitas *in loco* para todas as instituições e todos os cursos de nível superior que se integram ao sistema federal de educação. Enquanto isso, as instituições não recebiam o retorno esperado referente a seus relatórios de auto-avaliação e, ainda pior, o exame estudantil, por ser aplicado anualmente, voltou a assumir a centralidade que marcava a época do *Provão* e que os que conceberam o SINAES pretendiam apagar.

Somente a partir do segundo semestre de 2008 é que todos os três componentes do SINAES foram, de fato, implantados na íntegra. Tal implantação foi acompanhada por uma série de ajustes, definidos pelo MEC e atores a ele associados, referentes à concepção inicial do SINAES e à interpretação de sua lei de instituição. Para alguns, tais ajustes foram necessários para a viabilização do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior. Para outros, no entanto, as mudanças continham implicações bastante negativas. Nas palavras de José Dias Sobrinho, o coordenador da comissão que concebeu o SINAES, as recentes ações do MEC “interrompem a construção de um processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático” (2008:820). Nessa mesma linha de argumentação, Limano afirma que as novas medidas constituem “a descontinuidade de uma política pública virtuosa” (2008:873), Polidori alega que elas “ferem, profundamente, a concepção do atual Sistema de Avaliação da Educação Superior no país” (2009:440) e, segundo Barreyro, as mesmas nos levam de

volta aos tempos das “avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas” (2008:867).

Não é possível, no escopo do presente trabalho, discutir e analisar todas as alterações recentemente feitas no modelo original do SINAES. No desejo de contribuir com o debate sobre o assunto, este artigo focaliza três das inovações mais importantes, que, em si, têm gerado uma polêmica intensa e ilustram tanto a lógica que fundamentou as mudanças realizadas quanto os desafios que ainda precisam ser superados. Cada uma dessas inovações é denominada por uma sigla (IDD; CPC; IGC) que, em conjunto, compõem o novo alfabeto do SINAES. Ao refletir sobre elas, o autor busca esclarecer e avaliar a contribuição de cada uma. Nas suas considerações finais, ele se posiciona diante das críticas acima citadas, argumentando que, de fato, os ajustes representam avanços, pois facilitam a exequibilidade de um sistema que, por um lado, é abrangente e complexo, e, por outro, é fundamental para a consolidação, no país, de uma educação superior de qualidade.

O IDD

A primeira sigla a ser acrescentada ao modelo SINAES, após a aprovação de sua lei de criação, foi o IDD, ou seja, o *Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados*. Para compreender a importância do IDD, é necessário destacar uma das críticas mais contundentes a respeito do *Provão*. Por considerar apenas o desempenho do aluno no final de seu curso, o *Provão* não captou a aprendizagem desenvolvida ao longo do processo de formação, ou, dito de outra forma, não mensurava o “valor agregado” gerado pelo curso. Como consequência, o *Provão* tendia a favorecer cursos que tivessem sido mais seletivos nos seus vestibulares, ainda que esses cursos não necessariamente tivessem proporcionado um ambiente mais favorável à aprendizagem. Com o intento de corrigir esta limitação, a Lei 10.861/04 estabeleceu, no seu Artigo V, § 2º, que o exame que substituiu o *Provão*, denominado ENADE, fosse “aplicado aos alunos

de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso”, permitindo, assim, uma comparação dos resultados dos alunos ingressantes com aqueles dos alunos concluintes. Em tese, a nova abordagem tornou possível dois tipos de comparação: a primeira, em uma mesma aplicação, entre as médias obtidas pelo grupo de alunos ingressantes com as médias do grupo de concluintes; e a segunda contemplando uma comparação entre os resultados dos alunos ingressantes no primeiro ano do ciclo trienal de avaliação com aqueles dos alunos concluintes no terceiro ano do mesmo ciclo.

Desde o início, no entanto, ficou evidente que havia problemas com essas duas comparações. Quando se comparam alunos ingressantes e concluintes em um determinado ano, parte-se da premissa de que esses dois grupos são comparáveis, mas é preciso lembrar que o perfil de estudantes de um determinado curso ou instituição pode ter sido alterado ao longo do tempo devido a transformações de natureza macro no país. Além disso, pode haver efeito de seleção ao longo do curso (através da aprovação/reprovação dos alunos), que tende a artificialmente inflacionar o indicador de diferença de desempenho. No caso da análise dos resultados de diferentes anos, destaca-se o fato de que uma boa parte dos alunos ingressantes em um determinado ano não está entre os que concluem três anos depois, devido a processos de evasão, transferência, reprovação ou, simplesmente, atraso nos estudos. Além disso, a comparação de alunos ingressantes com concluintes pode gerar incentivos indesejáveis e processos de avaliação, internos a cada curso, mais voltados para um bom indicador de diferença de desempenho. Como exemplos de possíveis políticas institucionais nesse sentido, se podem citar o encorajamento de alunos ingressantes a demonstrar um desempenho ruim no teste e/ou o aumento da seletividade no processo de aprovação das disciplinas nos cursos avaliados, segurando no percurso aqueles alunos com desempenho que venha a “comprometer” o resultado da instituição no ENADE. Se os mesmos estudantes fossem avaliados no primeiro e no último ano do curso, esses problemas estariam, teoricamente, sanados, mas as dificuldades logísticas associadas a um estudo em

painel em larga escala são tão grandes que essa opção foi julgada não factível pela equipe do INEP. Para viabilizar a aplicação do exame (e reduzir os custos envolvidos) o INEP decidiu pelo uso de processos amostrais desde o primeiro ano do ENADE, o que impediu qualquer possibilidade de captar o verdadeiro “valor agregado” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

O ideal de medir, através do ENADE, a aprendizagem do aluno foi também comprometido por duas outras decisões que o INEP tomou no início. Em primeiro lugar, definiu que os alunos ingressantes seriam avaliados ao final do seu primeiro ano letivo (com de 7% a 22% da carga horária curricular cumprida). Com isso, introduziu um efeito institucional em relação ao desempenho dos ingressantes, de modo que a diferença entre os escores dos alunos ingressantes e concluintes não representava todo o processo de formação desenvolvido pelo curso. A segunda decisão prejudicial foi a maneira escolhida pelo INEP para determinar a nota final do curso. A opção por uma nota unificada, que incluiu no mesmo cálculo os resultados tanto dos concluintes quanto dos ingressantes, diluiu fortemente a importância da comparação entre os dois momentos do curso, tão enfatizada durante a concepção original do exame. No relatório técnico do ENADE-2004, a questão da “aprendizagem gerada pelo curso” ou seu “valor agregado” não foi abordada diretamente. Os autores do referido relatório apenas registraram o quanto a média de desempenho dos ingressantes diferiu da dos concluintes e, ao mesmo tempo, expressaram a esperança de que “nos próximos anos se avalie melhor a trajetória dos estudantes no curso” (BRASIL, 2005:13).

É neste contexto que a relevância do IDD, introduzido pelo INEP em 2005, deve ser apreciada. O IDD representa uma tentativa de captar o valor agregado do curso, ou, pelo menos, algo aproximado, por meio da utilização de procedimentos estatísticos sofisticados. Em vez de fazer uma mera comparação entre a média dos calouros e a dos formandos, subtraindo a primeira da segunda, o IDD adota outro caminho, pois busca medir a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso e o desempenho médio estimado para os

concluintes desse mesmo curso. A estimação, baseada em equações de regressão múltipla, leva em conta não apenas o desempenho dos ingressantes, mas também o nível de instrução de seus pais e o grau de seletividade do curso (medido através da relação ingressantes/concluintes). Em 2005, o IDD foi divulgado em forma de um escore, que variava de +3 a -3. Um escore positivo significava que o desempenho médio dos concluintes do curso estava acima do valor médio esperado, enquanto um valor negativo indicava que o desempenho médio dos concluintes estava abaixo do esperado. Assim, os valores negativos não significavam que o desempenho médio dos concluintes era menor do que o dos ingressantes; significavam somente que o desempenho médio dos concluintes estava abaixo do desempenho médio esperado, tomando-se como base o perfil dos ingressantes. Diante da confusão criada pelo significado dos escores (especialmente os negativos), em 2006 os resultados foram divulgados em forma de conceito (de 1 a 5), utilizando a norma como referência.

Vale ressaltar que o conceito ENADE e o conceito IDD medem dimensões diferentes, pois o primeiro indica o nível médio de desempenho dos alunos do curso e o segundo estima o nível médio da aprendizagem que o curso acrescentou em relação ao ganho que se espera ao considerar o perfil de seus ingressantes. Segundo análises realizadas pelo INEP, a correlação entre as duas medidas é aproximadamente 0,50, o que significa que uma explica somente 25% do outro (BRASIL, 2009). Cursos com um desempenho médio alto podem ter um IDD baixo, pois, embora alto, o desempenho médio pode estar aquém daquilo indicado pelo perfil de seus ingressantes. Os dois conceitos oferecem informações valiosas e, por isto, a divulgação dos dois é importante.

O IDD, apesar de sua sofisticação, não chega a ser um indicador de um valor agregado totalmente confiável, pois sofre dos problemas, já mencionados anteriormente, de partir das premissas errôneas de que (a) os ingressantes e os concluintes são comparáveis e (b) os resultados dos ingressantes não foram contaminados por um efeito institucional. Uma sugestão para superar tais problemas seria

a utilização dos resultados do ENEM para medir as competências do ingressante e para estimar seus resultados esperados na conclusão do curso. Sendo o IDD uma estimativa estatística, a substituição do ENADE pelo ENEM para ingressantes não criaria nenhum problema conceitual, pois com esta abordagem, os dois exames - o do ingressante e o do concluinte - não precisam ser iguais; é suficiente que os resultados de um sejam um bom “preditor” dos resultados do outro. Segundo análises já realizadas com dados de 2005, a utilização do ENEM no lugar do ENADE para calcular o IDD não modifica significativamente os conceitos gerados (ZOGHBI; OLIVA; MORICON, 2009).

Existem pelo menos quatro vantagens ao substituir o ENADE pelo ENEM. Primeiro, eliminaria o problema do efeito institucional porque o ENEM é normalmente aplicado a alunos que ainda não ingressaram na educação superior. Segundo, sendo atrelado ao cadastro de discentes de cursos superiores (ora em construção), seu uso iria permitir o acompanhamento individual de cada aluno (através de seu CPF) e, conseqüentemente, facilitaria a simulação de perfis longitudinais e, assim, o cálculo de um “valor agregado” confiável. Em terceiro lugar, reduziria o número de provas diferentes a que cada aluno precisa se submeter. E, finalmente, na opinião da maioria dos especialistas, a prova do ENEM é superior a do ENADE, tanto conceitualmente quanto tecnicamente, o que significa que sua utilização representaria um ganho em prol da qualidade do processo avaliativo.

Por outro lado, para viabilizar a utilização do ENEM no lugar do ENADE para ingressantes, duas adaptações seriam necessárias. Primeiro, o ENEM teria de se tornar obrigatório, pelo menos para os que pretendem estudar em instituição de ensino superior. Segundo, a Lei 10.861/04 teria que ser alterada, pois, no texto atual, deixa explícito que o ENADE deve ser aplicado a alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro ano.

Com os problemas enfrentados pelo ENEM no final do ano de 2009, com a data de aplicação adiada por causa de um vazamento

de informações sobre o conteúdo da prova e com a anulação de um número significativo de itens por parte das comissões responsáveis pelas diretrizes, a probabilidade de sua utilização no lugar do ENADE ficou reduzida, pelo menos no curto prazo. O que fica evidente da história aqui contada, no entanto, é que o IDD, embora não contemplado na concepção do SINAES ou em sua legislação original, representa, por um lado, um aperfeiçoamento do modelo e, por outro, uma inovação ainda imperfeita, necessitando retoques em busca de sua melhoria. Como será visto mais adiante, essas duas características – a de aperfeiçoamento e a de imperfeição – se aplicam também às demais siglas a serem discutidas neste artigo.

O CPC

O IDD, embora criticado por alguns, tem gerado pouca polêmica quando comparado com aquela gerada pelo lançamento do CPC - *Conceito Preliminar do Curso*. Assim como com o IDD, a origem do CPC precisa ser contextualizada. O documento que conceituou o SINAES e a legislação que o criou deixaram claro que todos os cursos superiores que compõem o sistema federal de educação teriam que, obrigatoriamente, receber uma visita por uma comissão de especialistas para avaliação dos cursos. Além disso, foi entendido que a periodicidade de tais visitas deveria acompanhar o ciclo trienal do ENADE, o que significava que, de três em três anos, em torno de 28 mil cursos (todos de instituições federais + todos de instituições privadas) deveriam receber uma visita avaliativa *in loco*. Como no caso do “valor agregado”, a idéia era boa, mas não viável diante das condições reais existentes. O INEP estima que, em um contexto de otimização total, seria possível realizar, no máximo, 4000 visitas por ano (aproximadamente 80 por semana). Tais visitas teriam que contemplar não apenas os cursos já no sistema, mas também cursos solicitando autorização e seu primeiro reconhecimento, além de instituições buscando credenciamento e reconhecimentos. Em outras palavras, visitar todos os cursos no sistema no período de três

anos nunca foi ou será factível. A impossibilidade de realizar a tarefa assumida acabou paralisando o INEP, de tal forma que, até o início de 2008 (quatro anos após a criação do SINAES), os únicos cursos visitados foram da área de Medicina Veterinária, com o propósito de pré-testar um instrumento que, no processo, se revelou deficiente.

Diante do impasse, várias possibilidades de solução foram consideradas pelo MEC. Uma seria aumentar o prazo para a realização das visitas, desvinculando-as das aplicações do ENADE. Esta opção foi descartada por duas razões. Primeiro, ao ter um período para a realização das visitas que fosse maior do que o trienal avaliativo do ENADE, a importância do ENADE, por ocorrer mais frequentemente, poderia ser ressaltada, quando se esperava o contrário. Segundo, visto que era possível realizar, no máximo, 4000 visitas/ano, incluindo visitas a instituições e a cursos ainda não no sistema, o período viável para a realização das visitas previstas seria, no mínimo, 10 anos, período longo demais considerando a necessidade do acompanhamento da qualidade de cursos superiores.

Uma segunda possibilidade de solução seria utilizar processos de amostragem para selecionar apenas alguns cursos para visitar. Mas o que aconteceria com os cursos não selecionados? Para eles, o único dado avaliativo disponível seria o resultado do ENADE, o que também ressaltaria a centralidade da avaliação do desempenho estudantil. Assim, o MEC optou por uma terceira possibilidade: identificar, utilizando dados já existentes, os cursos em situação mais precária, que mais necessitavam uma visita *in loco*, e garantir a realização da visita só para estes. Foi a partir da escolha desta última opção que o CPC foi introduzido, como um mecanismo prático para assegurar a concretização da avaliação de cursos no âmbito do SINAES.

O CPC foi instalado pela Portaria Normativa MEC nº. 4 de 5 de agosto de 2008. É um índice de qualidade de cursos construído a partir de dados existentes. Sua aplicação resulta na atribuição de conceito (de 1 a 5) para todos os cursos no sistema (exceto para aqueles novos ou sem informação suficiente para o cálculo, que recebem um registro “Sem Conceito”, S/C). Os cursos que recebem um conceito

insatisfatório (1 ou 2) são visitados obrigatoriamente e seu conceito final é atribuído pela comissão que o avaliou *in loco*. Os outros cursos (os com conceitos de 3, 4 ou 5) podem solicitar uma visita avaliativa, mas, se não o fizerem dentro de 30 dias, o conceito preliminar é mantido como conceito final. Como conseqüência, aproximadamente 25% dos cursos tem que ser visitados, o que torna alcançável o número total de visitas que precisam ser realizadas por ano.

Os componentes do CPC foram determinados através de equações matemáticas que, no início, levaram em conta uma grande quantidade de possíveis variáveis, utilizando dados do censo de educação superior, do ENADE e do questionário sócio-econômico que acompanha o ENADE. Foi entendido que o índice deveria ser composto de indicadores que contemplassem tanto os insumos de um curso quanto seus resultados. Surpreendentemente, poucas das variáveis testadas se revelaram, como bons preditores da qualidade de um curso. Ao final, utilizando o método “*best fit*”, foram identificados quatro indicadores de insumos: titulação do corpo docente (% doutor), regime de trabalho do corpo docente (% não horista), infra-estrutura e instalações físicas (na opinião dos estudantes), e recursos didático-pedagógicos (também na opinião dos estudantes), além de dois indicadores de resultados: os conceitos ENADE e IDD. Os pesos para cada indicador foram também determinados matematicamente, pelo menos no início, mas, sendo que o peso calculado estatisticamente para os insumos se revelou muito baixo (em torno de 15%), a CONAES buscou aproximar a contribuição dos insumos à dos resultados. Dessa forma, o CPC de 2008 contou com peso de 30% para o conjunto de insumos e de 70% para o conjunto de resultados.

É importante ressaltar que os que foram envolvidos na construção do CPC sempre entenderam que o índice teria que ser aperfeiçoado no decorrer do tempo. Para isto, seria necessário buscar informações mais precisas e variadas e sofisticar ainda mais as análises estatísticas. Foi assim que, em 2009, o questionário sócio-econômico foi reformulado e novas análises foram efetuadas, considerando não apenas novas variáveis, mas também novas medidas de variáveis

previamente descartadas. Como resultado, o CPC passou a ser composto de 8 (em vez de 6) indicadores e sofreu uma alteração de modo a elevar o peso do conjunto de insumos de 30% para 40%. Tal processo de aperfeiçoamento deve ser mantido, pois a qualidade do CPC é ainda prejudicada pela ausência de dados que, por um lado, melhor representem as diversas dimensões de um curso e, por outro, atendam níveis desejáveis de validade e confiabilidade.

Ninguém discorda, portanto, que o CPC tem limitações. Seria melhor visitar todos os cursos (se isto fosse possível). Seria melhor utilizar dados de melhor qualidade (se estes fossem disponíveis). Seguem alguns exemplos de críticas ao CPC, com os comentários do autor, que, em muitos casos, as considera desmerecidas.

Castro (2008) critica a composição do índice, argumentando que o mesmo foi criado a partir da soma de indicadores muito díspares. Pior ainda, para ele, é o fato de que esses indicadores sejam pouco conhecidos individualmente. Esse argumento não se sustenta quando se observam outros índices, igualmente compostos por indicadores os mais diversos, como é o caso, por exemplo, do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ou do Índice de Desenvolvimento Econômico (IDE). Todos esses são comumente utilizados para sintetizar, em uma única escala, variáveis representativas de diferentes dimensões de um mesmo fenômeno. Além disso, os indicadores que compõem o CTC são bastante conhecidos e estão descritos detalhadamente no *site* do INEP. Castro também critica o fato de um indicador de insumo ser considerado na formulação do índice, vez que isso equivaleria, em suas palavras, a julgar um restaurante a partir da “marca do fogão, os horários dos cozinheiros ou o número de livros de culinária disponíveis”. Esta posição também não se sustenta, pois avaliações externas da educação superior, ora realizadas em quase todas as partes do mundo, sempre levam em conta insumos e processos. A idéia de focar os resultados, como proposto por Castro, é teoricamente interessante, mas traz em seu bojo o problema de mensurá-los adequadamente. Testes, a exemplo dos utilizados pelo ENADE, são limitados e capturam, no melhor dos casos, apenas uma

porção daquilo que deve ser aprendido ou conhecido ao final de um curso de graduação.

Dias Sobrinho (2008) e Polidori (2009) criticam o CPC por outro ângulo, argumentando que o CPC peca por atribuir um peso excessivo aos resultados do ENADE. Na opinião deles, tal peso viola a concepção original do SINAES no sentido de utilizar três pilares (instituições/cursos/desempenho estudantil) como definidores de qualidade da oferta de educação superior. Este autor concorda que o peso dado aos resultados pelo CPC talvez seja excessivo (50% para insumos e 50% para resultados seria mais defensável). Porém, ao criticar o peso dado ao ENADE, deve-se lembrar que antes de introduzir o CPC, o ENADE fornecia o único dado avaliativo disponível e, conseqüentemente, assumia uma centralidade total, pois os outros dois pilares, como já visto, não estavam implantados. Por viabilizar a efetivação das visitas avaliativas, o CPC reduziu a centralidade do ENADE, embora não a eliminando definitivamente. Neste sentido, vale ressaltar que, na opinião do autor, a avaliação de cursos não deve ser baseada exclusivamente nos resultados de uma visita. Este ponto, a ser retomado na seção que trata do IGC, tem relação com uma terceira crítica ao CTC.

Lamino (2008) e Giolo (2008) adotam ainda outra perspectiva nas suas críticas ao CPC, alegando que o índice não é necessário, dado que a impossibilidade de avaliar todos os cursos do país é um “mito”. De acordo com esta posição, só falta criar, no âmbito do INEP, as condições para executar a política de avaliação. Neste sentido, Giolo afirma que: “Se o INEP organizar uma estrutura para a avaliação da educação superior similar a que dispõe a Capes para avaliar a pós-graduação, poderá, certamente, obter êxito na implementação do SINAES sem precisar abrir mão de nenhuma de suas dimensões” (2008). Está claro, pelo o que já foi colocado, que o autor discorda totalmente desse argumento. Não havia possibilidade nenhuma, até com as melhores condições imagináveis, de avaliar a cada três anos todos os cursos (28.000 e crescendo), todas as instituições (2.500 e crescendo) e, ainda, fazer visitas para a autorização e reconhecimento

de novos cursos. É curioso que Giolo cite o exemplo da CAPES, pois a Agência, com seu foco na pós-graduação, só precisa avaliar aproximadamente 2.700 programas e, além disso, não baseia suas avaliações em visitas. Pelo contrário, as avaliações da CAPES são baseadas, exclusivamente, em dados extraídos de relatórios que lhe são encaminhados anualmente, em forma eletrônica, pelos programas envolvidos (VERHINE, 2007).

Assim, como o IDD, o CPC representa um avanço importante no sentido de viabilizar a implantação integral do SINAES, o que não significa dizer que não deva ser alvo de ações futuras em prol de seu aperfeiçoamento. Entre seus aspectos positivos está o fato de que “objetiva” o processo avaliativo, assunto este a ser abordado ao tratar do IGC.

O IGC

O IGC - o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº. 12 de 5 de setembro de 2008. Representa a média ponderada dos conceitos obtidos por todos os cursos de graduação e de pós-graduação da instituição, sendo essa ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos. O IGC é divulgado anualmente, em conjunto com a divulgação do CPC. O conceito de cada curso de graduação é determinado ou pela nota final do curso ou, caso em que tal nota ainda não exista, pelo CPC. Os conceitos dos cursos de pós-graduação, por sua vez, são os conceitos atribuídos pela CAPES, de três em três anos. O cálculo é feito de tal forma que instituições que não possuem cursos de pós-graduação não são prejudicadas, mas as que os têm podem ser beneficiadas. Conforme estabelecido na referida Portaria, a finalidade do IGC é servir como referencial de orientação para as comissões externas de avaliação institucional.

Para compreender a importância deste Índice, é necessário reconhecer as limitações inerentes de uma avaliação *in loco*, cujos resultados tenham efeitos regulatórios. A legislação do SINAES

estabelece que as visitas realizadas pelas comissões de avaliação resultem “na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (Art. 3, § 3º da Lei 10.861/04). A obtenção de um resultado insatisfatório (conceito final abaixo de “3”) enseja a celebração de protocolo de compromisso para efetuar as melhorias identificadas como necessárias, a ser firmado entre a instituição e o Ministério da Educação. O descumprimento do referido protocolo poderá resultar a aplicação de penalidades, indo da suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação até a cassação da autorização de funcionamento da instituição em questão (Art. 10, inciso IV, § 2º da Lei 10.861/04). Assim, as visitas de avaliação não são apenas para *feedback*, orientações e a formulação de recomendações, como alguns estudiosos sugerem. Suas conseqüências são de grande impacto, podendo afetar a própria sobrevivência da IES.

Levanta-se a questão, portanto, se uma comissão composta tipicamente por três pessoas, que normalmente passam, no máximo, três dias na IES, deva ter tanto poder assim. Vale lembrar que a grande maioria dos avaliadores do INEP são pessoas inexperientes em relação a este tipo de atividade, tendo recebido uma capacitação de apenas 4 dias de duração e não tendo realizado nenhuma visita avaliativa previamente. Pergunta-se como uma comissão assim composta pode avaliar e ranquear, em uma escala única de 5 níveis, 10 dimensões de natureza extremamente ampla, sem ter nenhuma visão sistematizada e comparativa quanto à situação existente em outras instituições de educação superior.

Diante deste dilema, o IGC foi criado para referenciar os resultados das avaliações efetuadas pelas comissões, pois a média dos conceitos obtidos pelo conjunto de seus cursos é, claramente, uma possível medida da qualidade da instituição como um todo. Quando o conceito da comissão é muito diferente do que aquele dado pelo IGC, levanta dúvidas sobre a qualidade da visita realizada. Em tais casos, conforme estipulado no Art.17 da Portaria Normativa MEC Nº. 40, de 12/12/2007, o resultado da avaliação é impugnado pela SESu

e o processo encaminhado à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA para sua apreciação. Cabe à CTAA, após análise da documentação disponível, decidir ou pela manutenção do parecer da comissão de avaliação, ou pela reforma do parecer da comissão de avaliação, ou pela anulação do referido parecer, determinando a realização de nova visita. Desta forma, o IGC serve para objetivar a avaliação da instituição. Vale acrescentar que o CPC, já discutido, funciona da mesma forma, pois a CTAA decide de igual modo quando o CPC e o conceito dado pela comissão de visita são discrepantes. É importante ressaltar, no entanto, que, diferentemente do CTC, o IGC não serve para reduzir o número de visitas realizadas. A intenção do MEC é garantir uma visita para todas as IES que compõem o sistema federal de educação, de acordo com o ciclo trienal de avaliação.

Muitos dos especialistas que criticam o IGC argumentam que, com a sua adoção, o MEC se envolveu no processo de ranquear instituições, prática considerada duvidosa, com efeitos potencialmente negativos (BARREYRO, 2008; DIAS SOBRINHO, 2008; LEITE, 2008). Este autor concorda plenamente que *rankings* de instituições de educação superior têm valor questionável, especialmente quando são legitimizados pelo Estado. Tal prática é, de fato, pouco aceita no contexto internacional; segundo Salmi e Saroyan (2007), existem apenas oito países no mundo em que as IES são ranqueadas por agências estatais. Assim, criticar *rankings* no âmbito da educação superior faz sentido; o que não faz sentido é responsabilizar o IGC pela introdução de tal prática no contexto brasileiro. Como já demonstrado, o ranqueamento de IES foi introduzido não pelo IGC, mas sim pela Lei 10.861/04, que exige a classificação de todas elas em uma escala única de cinco níveis. É esta exigência, em conjunto com a prática de realizar tal classificação por uma comissão de visita, que gera condições que justificam a criação do IGC (ou algo parecido), como referencial necessário diante das conseqüências regulatórias das classificações efetuadas.

Diante do exposto, fica evidente que o IGC, o IDD e o CPC são inovações que podem servir para solucionar problemas gerados

tanto pela concepção original do SINAES quanto pelo tamanho e complexidade do sistema a ser avaliado. O IGC precisa ser aperfeiçoado, mas, como instrumento em prol da viabilização do SINAES, deve ter seu valor reconhecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alguns dos críticos do SINAES citados neste texto, como Dias Sobrinho, Barreyro e Polidori, inovações tais como o IDD, CPC e IGC representam uma quebra do paradigma original do Sistema, paradigma este que, na busca da melhoria da qualidade da educação superior, tem como fundamento ser “processual, formativo e emancipatório” (POLIDORI 2009:439). O argumento apresentado no presente artigo adota outra perspectiva, pois, para este autor, as inovações aqui discutidas não quebram o paradigma. Pelo contrário, permitem a implementação plena da concepção original, viabilizando a operacionalização de um modelo extremamente complexo e dando conta da dimensão não adequadamente abordada na documentação norteadora - a da avaliação para fins de regulação. Embora a necessidade da regulação estatal da educação superior esteja enfatizada nos documentos originais, toda a discussão conceitual focalizava a dimensão educativa do processo avaliativo, propondo um conjunto de princípios e procedimentos oriundos da experiência do PAIUB, desenvolvido no Brasil na década de 1990 (BRASIL, 2004). O PAIUB, no entanto, foi baseado na participação voluntária de IES e jamais buscou o levantamento de informações a serem utilizadas pelo MEC nas suas funções de regulação. Assim, os que conceituaram o SINAES ressaltaram a auto-avaliação institucional, focalizada em dimensões “globais”, mas extremamente amplas, e complementada por visitas externas, cuja finalidade principal era *feedback* e orientação, fornecidas através de um “olhar subjetivo” e o desenvolvimento de processos de “diálogo construtivo”. Esta visão é boa e deve ser valorizada, na medida do possível. Porém, não é uma perspectiva que funcione para fins de regulação estatal, especialmente em relação a

um sistema do tamanho daquele de educação superior brasileira. Em primeiro lugar, a regulação estatal exige que todas as instituições e todos os cursos sejam sistematicamente avaliados. Em segundo, precisa se basear em procedimentos que buscam maximizar a “objetividade” das informações e dos julgamentos efetuados, pois somente assim é que seria possível comparar a qualidade das instituições e dos cursos que compõem o sistema e fornecer dados através dos quais instituições e cursos possam, eles mesmas, verificar os resultados, compreender as razões pelo conceito recebido e, se julgar necessário, apresentar um recurso adequadamente fundamentado. É desta forma que o IDD, o CPC e o IGC devem ser compreendidos, como inovações que servem para universalizar o processo avaliativo e para assegurar, minimamente, a objetivação dos julgamentos realizados.

Ao concluir, vale ainda ressaltar dois pontos importantes. Em primeiro lugar, a legislação do SINAES complicou a avaliação para fins de regulação ao cobrar a classificação de instituições e cursos em uma escala de cinco níveis. Dois níveis (satisfatório / não satisfatório) seriam suficientes. O ranqueamento de instituições e de cursos é sempre problemático e, na opinião deste autor, não deve ser chancelado pelo Estado. Em segundo lugar, a avaliação para fins de regulamentação não deve significar o não desenvolvimento de avaliações de natureza educativa. Tais avaliações são melhor realizadas ao nível da instituição ou do curso, através de processos de auto-avaliações. Idealmente, a auto-avaliação não deve ser algo imposto de cima para baixo, dependente de obrigações legais para com o MEC; deve fazer parte do cotidiano da instituição e do curso e ser desenvolvida no espírito eloqüentemente articulado na formulação original do SINAES.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, G.B. De exames, rankings e mídia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BRASIL. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SINAES. Da concepção à regulamentação*. 2ª ed., ampliada. Brasília: 2004.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*. ENADE 2004. Resumo Técnico. Brasília: 2005.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação de Cursos na Educação Superior: a função e mecânica do conceito preliminar de cursos*. Brasília: 2009.

CASTRO, C. de M. Quem entendeu a nova avaliação de ensino? In: *Revista Veja*, Editora Abril. Edição 2079. 24 setembro 2008. Seção Opinião.

DIAS SOBRINHO, J.. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

GIOLO, J. "SINAES" intermitentes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008

LEITE, D. Ameaças pós-rankings: sobrevivências das CPAs e da auto-avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LIMANO, A. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES?

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008.

POLIDORI, M.M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e...outros índices. *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

SALMI, J.; SAROYAN, A. *League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. Higher Education Management and Policy*. Paris: OECD, 2007.

VERHINE, R.E. Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo. In: MACHADO, D; SILVA JR, J.R.; OLIVEIRA, J.F. (Orgs). *Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, p. 165-188, 2008.

VERHINE, R.E.; DANTAS, L.M.V; SOARES, J.F.. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro, *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

ZOGHBI, A.C.P; OLIVA, B.T; MORICON, M. Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do Ensino Superior: uma análise do uso do ENEM como alternativa ao ENADE para ingressantes. In: *Anais da V Reunião da ABAVE*; Salvador: Associação Brasileira de Avaliação Educacional, p 1-18, 2009.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E QUALIDADE DO TRABALHO ACADÊMICO EM QUESTÃO

Marília Fonseca

Faculdade de Educação da UnB

INTRODUÇÃO

A avaliação de processos educacionais emerge, desde o final da década de 1980 como uma tendência internacional, tendo sido instituída primeiramente nos Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra. Ao longo do tempo, foram estabelecidos mecanismos diversos de avaliação com múltiplas finalidades e fundamentações conceituais diferenciadas. Na década de 1990, a avaliação institucional estendeu-se para diversos países em desenvolvimento, dessa feita como forma de complementar as reformas estruturais executadas pelos países em atendimento ao movimento econômico de caráter global, que se instalou mundialmente. No caso europeu, os programas desenvolveram-se em meio a amplas reformas educacionais, atingindo a educação básica e superior. Vários países aderiram ao *Programme for International Student Assessment – Pisa*, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A Orealc/Unesco estimulou a extensão desses programas para outras regiões do planeta, nesse caso, a avaliação servia como diagnóstico comparativo internacional, e, portanto, como sustentação para a tomada de decisões políticas, em nível de nações ou mesmo e regiões mais amplas como a América Latina.¹⁷

17 Dentre os programas, destacavam-se: Programme for International Student Assessment – Pisa, coordenado pela OCDE, abrangendo cerca de 60 países; Trends in International Mathematics and Science Study – Timss, envolvendo cinquenta países; Progress in International Reading Literacy Study - Pirls, coordenado pelo International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), com sede na Bélgica; Laboratório Latino Americano de Evaluación de la Calidad de la Educación - Llece, rede de discussões virtuais, incluindo dezoito países latino-americanos, sob a coordenação da Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (Orealc - Unesco). Outros estudos desenvolveram indicadores educacionais aplicáveis internacionalmente: o Education at a Glance, coordenado pela OCDE, e o World Education

No Brasil, a avaliação da educação superior já contava com experiências anteriores desde a década de 1980, tendo subsumido diferentes orientações políticas nos últimos vinte anos. Em virtude do crescimento de cursos e da matrícula no decorrer das décadas de 1970 e 1980, a avaliação despontou como uma forma de se assegurar a qualidade do ensino. Em 1983, surgiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) para verificar o impacto da *Reforma Universitária* estabelecida pela Lei nº 5.540/68.

Em 1990, foi criado o Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), que conseguiu uma grande adesão das IES brasileiras pelo seu caráter participativo e auto-avaliativo. Boa parte dessa aceitação do programa deveu-se à decisão de não-obrigatoriedade da adesão por parte das IES e de garantia para que pudessem conceber e planejar os seus projetos de avaliação institucional com amplo envolvimento da comunidade universitária.

A avaliação instalou-se, como sistema, em meados dos anos de 1990. No governo de Fernando Henrique Cardoso, o Paiub perdeu força por falta de estímulo, principalmente financeiro. Foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, criado pela Lei nº 9.131/1995, que previa a participação compulsória dos concluintes do curso de graduação e a aplicação de questionários sobre a condição socioeconômica dos alunos e as suas opiniões sobre as condições do ensino freqüentado. Posteriormente, em 1996, foi executada a Avaliação das Condições de Ensino, com o objetivo de avaliar, por meio de comissões externas nomeadas pelo MEC, os cursos de graduação, no tocante ao corpo docente, infra-estrutura e organização didático-pedagógica.

O sistema de avaliação dos cursos de graduação articulava-se fortemente com a política deliberada de expansão do ensino superior. De acordo com o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, a abertura de novos cursos superiores, em atendimento à crescente demanda, deveria dar-se no âmbito da iniciativa privada devido “às

Indicators (WEI), coordenado pelo Unesco Institute for Statistics (HORTA, 2006).

limitações orçamentárias à expansão da esfera pública” (SOUZA, 1999).

Com o governo de Lula da Silva, instituiu-se em 2003 a Comissão para apresentar proposta de modificação do sistema de avaliação da educação superior. O estudo indicou que o Exame Nacional de Cursos era desvinculado de outros processos avaliativos, sendo que a divulgação de resultados se dava por via da mídia, enfatizando principalmente a comparação entre instituições. Na verdade, atendia-se mais à construção da reputação institucional do que à qualidade do ensino. Segundo o estudo, o ENC desconsiderava o trabalho e o desenvolvimento institucional, assim como o perfil acadêmico do estudante, impedindo, desse modo, a aferição, ao longo do tempo, do valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes.

O trabalho dessa Comissão culminou, em 2004, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), integrado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Pela proposta, almejava-se avaliar os aspectos que giram em torno do ensino, da pesquisa e da extensão, verificando a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. A intenção era realizar uma análise diagnóstica, apresentar caminhos para a reformulação das políticas de avaliação, valorizar as instituições de educação superior (IES) e afirmar a importância do Estado na melhoria da qualidade da educação superior (BRASIL/MEC/INEP, 2003).

Ao substituir o ENC em 2004, o Sinaes procurou retomar alguns dos princípios da experiência anterior do Paiub, desta feita, buscando articular a dimensão reguladora do Estado em suas funções de supervisão, fiscalização, tomada de decisões concretas de autorização e credenciamento com a avaliação de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, tendo em vista aumentar a qualidade e resguardar a emancipação. Em seus princípios, entende que a missão pública da educação superior

é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes, e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País. O sistema deve, portanto, articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, voltada para aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; e b) a regulação e o credenciamento.

AVALIAÇÃO, QUALIDADE E AUTONOMIA INSTITUCIONAL: A TRÍADE EM DEBATE

A questão central no debate é que a avaliação institucional não deve ser reduzida às medidas de determinados produtos para utilização da burocracia estatal. Há que considerar que, em sua própria formulação, os programas de avaliação referem-se recorrentemente ao propósito de estimular a melhoria da qualidade e a equidade educacional. Por seu intermédio, espera-se que sejam produzidas informações objetivas sobre o sistema que permitam a tomada de decisões políticas no nível do Estado, a reestruturação do financiamento da educação e, internamente, no âmbito das instituições, uma mudança de cultura no tocante à articulação entre avaliação e qualidade das atividades acadêmicas.

As diferentes modalidades e mecanismos de avaliação implicam mudanças peculiares na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão das instituições, nas definições curriculares e, sobretudo, na estruturação do campo da educação superior. Devido a essa complexidade, a avaliação tem gerado reações diferenciadas ou mesmo conflitantes por parte da sociedade brasileira. Alguns afirmam o seu impacto positivo no redimensionamento do ensino superior, na forma de adequações curriculares e de melhoria do corpo docente. Outros apontam para o efeito negativo da sua dimensão competitiva e discriminadora, na forma de classificação interinstitucional ou se reportam à sua mera função reguladora, ao dar centralidade aos resultados padronizados. Enfim, o que se coloca em pauta é a própria finalidade da avaliação.

Em meio ao debate, uma indagação se faz presente: como executar uma proposta de avaliação na perspectiva de dar concretude aos significados das informações e de estimular a melhoria do desenvolvimento institucional e da qualidade da educação superior, sem agredir a autonomia das IES?

Os autores que refletem sobre essas questões partem do princípio de que uma proposta de avaliação não pode encerrar suas atividades com a divulgação dos resultados que, *de per se*, não geram as transformações em direção à melhoria da qualidade das atividades educacionais. Segundo Abreu (2004), a ausência de conseqüências concretas dos processos avaliativos tem se constituído em um dos muitos obstáculos que a avaliação institucional enfrenta em sua inserção definitiva na agenda da educação superior. Uma proposta coerente deve levar à construção de uma cultura avaliativa de caráter permanente e formativo, capaz de oferecer subsídios para a tomada de decisões na perspectiva da qualidade. Implica, portanto, a reflexão coletiva sobre o significado das informações colhidas pela avaliação. O que deve prevalecer, enfim, são as suas repercussões para os destinatários, compreendendo-se a sociedade, os estudantes e as próprias IES. Assim concebida, a avaliação não fica restrita à mensuração das tradicionais funções do de pesquisar, ensinar e prestar serviços, mas envolve também as dimensões pedagógicas, sociais, ideológicas e gestionárias da universidade. Tais pressupostos permitem situar a avaliação como um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas (AFONSO, 2000; DIAS SOBRINHO, 2000; DIAS SOBRINHO E RISTOFF, 2000).

Os próprios documentos oficiais deixam claro que a relevância da avaliação institucional está em relação direta com a qualidade da educação superior. Seja na modalidade de auto-avaliação institucional ou de exames voltados para a quantificação dos resultados da aprendizagem de estudantes, a avaliação é utilizada como medida de qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica, além de se constituir em um dos instrumentos utilizados para administrar o sistema nacional de ensino superior e em um

dos critérios para a definição das regras para seu financiamento. Se a avaliação tem sua justificativa na qualidade do ensino, não pode prescindir de intervenção, seja por parte do Estado ou do próprio núcleo da gestão institucional em prol da transformação qualitativa.

As questões aqui pontuadas constituíram o mote para a realização de uma pesquisa com o objetivo analisar as implicações do novo Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no desenvolvimento institucional e no trabalho acadêmico das IES da Região Centro-Oeste, envolvendo a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Centro Universitário de Anápolis (Unievangélica). O objetivo foi aprofundar o conhecimento no campo da avaliação da educação superior, destacando o que de fato acontece no cotidiano da gestão universitária (FONSECA E OLIVEIRA, 2008b).

Os documentos analisados, sobretudo os projetos de auto-avaliação, foram obtidos por meio dos *sítes* das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das universidades pesquisadas, mediante solicitação por correio eletrônico. A obtenção desses documentos foi dificultada porque muitas dessas universidades não possuíam seções em seus *sítes* dedicadas à divulgação dos trabalhos de CPAs, e algumas nem mesmo disponibilizam seus endereços de correio eletrônico. Por essa razão, a coleta de documentos para a pesquisa tornou-se um processo demorado, exigindo vários contatos e com pouco resultado. Além disso, o Inep ainda não disponibiliza tais documentos em seu *site* para pesquisadores em geral.

De um total de 45 universidades federais existentes em 2006, trabalhou-se com um percentual de mais de 30%, assim distribuídos: Região Sudeste (quatro); Região Sul (duas); Região Centro-Oeste (duas); Região Norte (duas); Região Nordeste (quatro). Para escolha dessas universidades, foram definidos os seguintes critérios: a) tamanho da universidade, de grande, médio e pequeno porte, no conjunto das federais; b) inserção de universidades de todas as regiões do país; c) existência de projeto de avaliação institucional, bem como de legislação própria e de relatórios de avaliação.

PONTUANDO ALGUNS RESULTADOS

A análise dos projetos de auto-avaliação mostrou que, de modo geral, algumas IES os elaboram em concordância com as finalidades, dimensões e indicadores presentes nos documentos legais e roteiros de auto-avaliação previstos no Sinaes. Isto vem ocorrendo principalmente nas instituições privadas, sobretudo naquelas que não contam com experiências significativas de auto-avaliação anterior ao Sinaes. Esse processo pode descaracterizar a identidade das IES, na medida em que estão respondendo (e se ajustando) a uma demanda oficial, sem preservar suas especificidades ou projetos próprios de avaliação (que já vinham sendo construídos em algumas universidades).

As universidades mais consolidadas e com maior autonomia gestonária e acadêmica tendem a elaborar projetos mais afinados com a história da instituição e em consonância com os princípios e o *modus operandi* da avaliação anterior, quase sempre tendo como referência o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), desenvolvido nos anos de 1990. Nas IES com outros formatos acadêmicos (centros universitários, faculdades integradas, institutos) os projetos respondem ao que preconiza o Sinaes.

Pode-se argumentar que, de modo geral, ainda não se verifica a institucionalização de uma *cultura efetiva de avaliação* no interior das IES, públicas e privadas. Com base nos documentos examinados, a avaliação encontra-se restrita às CPAs e à administração superior das IES, tanto no que diz respeito à estruturação quanto na definição de instrumentos, métodos de coleta de dados e divulgação e utilização de resultados.

AVALIAÇÃO, GESTÃO E FINANCIAMENTO

No tocante à gestão institucional, os projetos de auto-avaliação afirmam que a instituição utilizará os resultados de seu processo auto-avaliativo para a gestão e o planejamento estratégico, visando à solução antecipada de problemas. Esta intenção apresentou-se como

uma das finalidades primordiais da auto-avaliação institucional.

Pressupõe-se que a avaliação, pelo menos em tese, pode impactar diretamente o planejamento e o processo de tomada de decisões nas universidades. Não se pode afirmar, todavia, que essa vinculação trará, no médio e longo prazo, a melhoria da qualidade da gestão e do trabalho acadêmico. Os documentos examinados não permitem estabelecer uma vinculação direta da avaliação com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e com a estruturação do trabalho docente. Trata-se de uma incógnita que só a consolidação permanente da auto-avaliação poderá esclarecer. Além disso, é preciso ter clareza de que as universidades públicas e privadas e as instituições não universitárias compreendem a gestão e suas finalidades de modo diferenciado. A utilização da avaliação e a sua vinculação com a gestão e o trabalho acadêmico dependerão, portanto, da concepção de gestão adotada pela instituição.

A análise dos projetos não deixou clara uma articulação direta entre avaliação-financiamento. Não há, por exemplo, previsão de que os resultados da avaliação implicarão maior ou menor distribuição de recursos para as diferentes unidades acadêmicas da instituição ou que, ainda, haverá alguma punição em termos de cerceamento de recursos, tendo por base os diferentes indicadores. Nos projetos que compõem a amostra, a vinculação aparece em pequenos trechos referentes à possibilidade de captação de recursos externos de caráter privado.

O não-esclarecimento sobre esse vínculo nos projetos pode significar que a auto-avaliação institucional ainda não tem se preocupado em deixar claros os critérios utilizados pelas IES para a distribuição de recursos financeiros entre as suas instâncias acadêmicas e administrativas.

Embora as possibilidades de aumento ou diminuição de financiamentos estatais não apareçam nos projetos de auto-avaliação institucional, essa questão tem suscitado amplo debate acadêmico acerca da possibilidade de essa vinculação vir a interferir no financiamento das instituições. De acordo com Amaral (2005),

é possível que a vinculação ocorra no momento da utilização dos resultados da avaliação, e até mesmo que ela se intensifique com o uso dos resultados da auto-avaliação (seja pelas IES seja pelo Estado). O governo federal já se utiliza de alguns mecanismos de vinculação entre avaliação e financiamento, o que significa dizer que os resultados do Sinaes possam ser utilizados no estabelecimento de políticas e metas para o ensino superior. Um exemplo é o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*, tendo, como uma das metas, ampliar a “relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos”.

AVALIAÇÃO E QUALIDADE INSTITUCIONAL

Nos projetos de auto-avaliação examinados, nota-se a incorporação de um discurso muito próximo à concepção e aos parâmetros do Sinaes, sobretudo no que tange à articulação entre avaliação, responsabilidade social das IES e qualidade da oferta de cursos e programas.

O tema da qualidade da educação superior está intrinsecamente estabelecido no Sinaes, em especial quando busca resolver um problema que o Exame nacional de Cursos (ENC) não foi capaz de solucionar, ou seja, o da expansão da educação superior com a devida qualidade da oferta. No período que se seguiu à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), ocorreu um movimento acelerado de expansão da educação superior com a criação de novas IES privadas e/ou aumento de vagas, sem o devido controle da qualidade. O resultado desse processo é que, atualmente, o setor privado responde por mais de 70% das matrículas em cursos de graduação no País, o que indica a necessidade premente de zelar pela melhoria da qualidade dos seus cursos. Este é, sem dúvida, o papel que se espera de um sistema efetivo de avaliação

Em seu discurso, o Sinaes adota uma posição ambiciosa no que se refere ao vínculo avaliação-qualidade. Considera que

a finalidade da avaliação não se encontra em si mesma, mas no conjunto de políticas públicas voltadas para “a expansão do sistema pela democratização do acesso, para que a qualificação do mesmo faça parte de um processo mais amplo de revalorização da educação superior como parte de um projeto de desenvolvimento da nação brasileira” (BRASIL.MEC.INEP, 2004, p. 23). Em que pese o tom otimista do discurso, a vinculação avaliação-qualidade não está se efetivando, ao que indicam os projetos de auto-avaliação. Isto se explica, talvez, porque não se logrou ainda avançar conceitualmente no que seja uma educação superior de qualidade.

Em estudo anterior, Fonseca (2009) discute que a natureza multidimensional da qualidade explica a sua utilização com diferentes sentidos, dependendo do objeto que se quer qualificar e das circunstâncias em que é focalizado. No caso da educação, a qualidade deve ser apreendida no âmago da dinâmica socioeconômica e cultural de um país. Significa compreender como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento e como estes oscilam ante as sucessivas mutações da economia mundial; supõe perceber a sua interlocução com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial. No seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade. Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. “Supõe educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor/consumidor – na dinâmica do mercado” (2009, p. 154).

A dificuldade de se construir um conceito amplo de qualidade pode, ainda, ser atribuída à existência, no Brasil, de um sistema de ensino superior bastante diversificado em razão dos diferentes formatos acadêmicos e das condições de oferta desse nível de ensino

por esfera administrativa. A proposta para um Plano Nacional de Graduação apresentada pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (Forgrad) buscou contornar essa questão ao definir princípios, diretrizes e metas para a condução das atividades de graduação no conjunto das IES como um todo, englobando o segmento público e o privado, independentemente da hierarquia que a norma atual atribui às diferentes instituições. Em sua proposta, o Forgrad (1998) esclarece:

[...] A formação universitária, nesse contexto, deve ter por pressuposto que, por trás das técnicas, vicejam projetos, estratégias de poder e interesses econômicos. É preciso que a comunidade científica se responsabilize pelos resultados do seu trabalho, construindo um espaço onde problemas éticos ou políticos não sejam tratados como problemas puramente técnicos (p. 6).

A formação universitária, nesse contexto, deve ter por pressuposto que, por trás das técnicas, vicejam projetos, estratégias de poder e interesses econômicos. [...] Mas defende-se que se desloque o eixo da discussão para pensar a técnica não apenas como meio, como dispositivo, mas como um modo específico de inserção na realidade, como uma maneira de o homem agir e interagir no mundo (p.7).

O Fórum manifestou a preocupação com a ausência de um mecanismo que garanta visibilidade adequada sobre a qualidade. Adverte, porém, que a fundamentação teórica apresentada na proposta do Sinaes parece ter sido direcionada para instituições mais complexas, que são as universidades.

Essas colocações induzem de certo modo a uma ambiguidade, na medida em que se reclama a intervenção do Estado na definição do que seja a qualidade e, ao mesmo tempo, advoga-se que seja

considerada a diversidade das condições (regionais e locais, administrativas e acadêmicas) de oferta do ensino superior. O que ocorre, na verdade, é a dificuldade de se construir um conceito universal que dê conta de abarcar todas as dimensões que compõem a qualidade educacional. Essa é uma tarefa tão complexa quanto são as demandas oriundas dos setores sociais, econômicos, tecnológicos e culturais, como reitera o Forgrad:

A contradição de seus múltiplos papéis está posta e é de modo crítico e dialético que a universidade precisa situar-se na sociedade. De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade concreta. De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal da cidadania. Enquanto participante do desenvolvimento tecnológico, ela será, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade (1998, p. 5).

De acordo com as colocações do texto, a incorporação de valores sociais e humanos ao conceito de qualidade educacional não fere a autonomia e a identidade das IES, visto que são prerrogativas constitucionais de um país e que se colocam acima das idiossincrasias governamentais e institucionais. Um projeto de avaliação que não leve em conta essa dimensão mais ampla, pode limitar seu papel à aferição de produtos, traduzidos pelos ganhos quantitativos em termos de acesso, conclusão e índices de produtividade acadêmica. Tal posicionamento, tão a gosto da visão que marcou a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990, é explicado por Afonso como resultante do interesse de governos neoconservadores e neoliberais pela avaliação e que fizeram dela um pré-requisito para a implementação de mecanismos

sofisticados de avaliação e controle do *Estado avaliador* que vem adotando “um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (2000, p. 49).

No caso do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), um dos programas que integram o Sinaes, a intenção inicial era neutralizar o efeito competitivo e classificatório do seu antecedente (ENC). Passou-se a aferir o rendimento dos alunos de graduação, não mais a partir dos conteúdos disciplinares, como ocorria no modelo anterior. A inovação consiste em avaliar a aprendizagem em termos de competência e habilidades dos estudantes, no início e no final do curso. O exame é realizado por amostragem e a participação dos estudantes consta no seu histórico escolar. Desse modo, em lugar do produto, avalia-se o que foi incorporado ao processo formativo, já que a avaliação se efetua no início e no final do curso, para averiguar o que foi efetivamente aprendido.

Um dos subprojetos que compõem a pesquisa aqui relatada (FARIA *et al*) informa que o Enade não repercute entre os estudantes, seja pela pouca divulgação de sua proposta em meio à comunidade universitária, seja pela falta de articulação para propiciar a participação coletiva no processo avaliativo. A pesquisa deixou clara a necessidade de se promover um amplo debate capaz de dar a conhecer à comunidade acadêmica os objetivos e a importância da avaliação institucional no processo de desenvolvimento dos projetos institucionais, bem como as grandes linhas de atuação do sistema. Acredita-se que este seja um movimento a ser construído pela gestão pedagógica dos cursos, de forma a garantir ao Enade uma dimensão participativa, condição *sine qua non* para que a avaliação seja formativa e emancipatória.

Logo após a publicação dos resultados do primeiro Enade, ocorreu a mesma tendência à comparação entre instituições e cursos, mesmo que o novo exame apresente mudanças estruturais, tais como aferição por amostragem e avaliação do processo de aquisição do conhecimento. Pode-se concluir, portanto, que os resultados

da avaliação institucional continuam reforçando mais o caráter concorrencial, nos moldes da empresa capitalista, do que propriamente o desenvolvimento das IES nos moldes que o próprio Sinaes advoga, de estimular um desenvolvimento institucional articulado à sua história, sua identidade e às suas finalidades acadêmicas e sociais.

AVALIAÇÃO, REGULAÇÃO E AUTONOMIA

Em sua definição conceitual, o Sinaes recomenda que a sua proposta não se converta em modelo, mas que fomente propostas de avaliação mais autônomas, respeitando a especificidade de cada instituição. Os dados empíricos mostraram que a autonomia só é mais significativa nas propostas de avaliação das universidades públicas de médio e grande porte e que já apresentavam uma história anterior de avaliação institucional. Os projetos de auto-avaliação das outras IES apresentam uma grande subordinação às propostas do Sinaes, que as tomam como receituário. As instituições privadas, sobretudo, não parecem se utilizar de suas prerrogativas para instituir um processo de avaliação mais autônomo e coerente com as especificidades de seu projeto de desenvolvimento.

É possível perceber que algumas instituições já lograram desenvolver uma avaliação mais processual e dialógica no interior das IES, o que, certamente impactou positivamente o seu desenvolvimento. Na maioria dos casos, a avaliação está sendo entendida mais como controle do que como meio para a melhoria dos processos de gestão, de ensino, de pesquisa, de extensão e de alteração de práticas docentes. A dimensão reguladora do Sinaes, entendida como a prerrogativa do Estado no acompanhamento da educação superior, vem assumindo maior relevância do que o seu papel de indutor do desenvolvimento das instituições.

A *subordinação consentida* pode dificultar ou mesmo impedir a construção de uma *cultura efetiva de avaliação* no interior das IES. Supõe-se que esta possa ser uma forma de evitar, quem sabe, as conseqüências do julgamento estatal e/ou do *ranqueamento midiático*, o

que lhes traria prejuízos na obtenção de benefícios, tais como recursos financeiros do Estado para manutenção e desenvolvimento, além de macular o prestígio acadêmico, exigido para a inserção nacional e internacional. Dias Sobrinho (2002) adverte que é importante o levantamento e a descrição dos dados, com a preocupação de garantir objetividade e confiabilidade, medir e estabelecer relações de causa e efeito. É fundamental, porém, que a interpretação não se dê como análise isolada, mas como construção e organização de significados de conjunto, incluindo aspectos de âmbito valorativo, atitudinal e político, dentre outros. A avaliação que visa à autonomia deve assumir a compreensão da complexidade e do conjunto e estimular a consciência crítica sobre as transformações e os efeitos de melhoria qualitativa no âmbito educativo da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DEBATE CONTINUA...

Os projetos de auto-avaliação das universidades que integraram a amostra da pesquisa, deixam claro que a avaliação é um importante fator para o desenvolvimento da *gestão estratégica*, muitas vezes até em detrimento do próprio autoconhecimento institucional. Padrões de avaliação de cunho gerencial são explicitados em diferentes versões nos projetos, sempre associados a discursos de antecipação e solução de problemas. Muitas universidades apresentam em seus projetos concepções gestionárias de caráter gerencial, utilizando-se de modelos de operacionalização mais racionalistas, com base em dados quantitativos. Aquelas poucas que pautam seus projetos por concepções participativas prevêem uma gestão mais voltada para a coleta das opiniões públicas, privilegiando dados qualitativos e o autoconhecimento institucional.

O mesmo não acontece com a vinculação avaliação-financiamento. Quando expressa nos projetos de algumas IES, não se percebe o sentido direto de vincular o resultado do desempenho ao aporte ou distribuição de recursos. Em alguns casos, as instituições se propõem, limitadamente, a restabelecer compromissos e parcerias

com a sociedade regional, buscando formas de financiamento da comunidade ou do setor privado.

As CPAs, de forma geral, foram constituídas de maneira ampla, incluindo representantes da sociedade civil organizada. Porém, no tocante à sua autonomia, as análises suscitam alguma crítica, já que as comissões, por dependerem financeiramente das instituições, acabam a elas submetidas no processo decisório. Essa dependência financeira pode vir a impactar todo o processo de operacionalização da avaliação institucional, podendo até mesmo impedir a coleta e análise mais efetiva de dados.

Atentando-se para a autonomia dos projetos em relação ao roteiro proposto pelo Sinaes, pode-se afirmar que existe uma relação entre autonomia e histórico de avaliação. Boa parte das instituições seguiram as orientações apresentadas no roteiro do Sinaes. Outras foram um pouco mais ousadas em suas propostas, buscando estabelecer o limite de sua autonomia. Diferentemente, as instituições que não possuem histórico de avaliação anterior acabam por adequar o seu projeto de auto-avaliação à proposta oficial, o que pode vir a prejudicar a sua autonomia e a identidade. Em geral, as propostas não lograram articular e integrar, de forma clara, as dimensões de regulação e emancipação e deixam perceber que combinar conceitualmente e operacionalizar essas duas dimensões, como prevê o sistema nacional, é algo complexo e demanda um lento processo de maturação.

Em suma, o esforço para articular avaliação-gestão-financiamento-qualidade, sem a compreensão profunda de seus significados, pode produzir uma prática nefasta de controle. Esta é uma preocupação que tem sido apontada por estudiosos da área, sugerindo que se deve guardar vigilância em relação aos rumos que a avaliação pode tomar. Ao utilizá-la como atestado do desempenho institucional, corre-se o risco de restringir a qualidade do ensino à mera medida de produtividade concorrencial.

Finalmente, a questão que se quer evidenciar é que a avaliação institucional não deve ser reduzida a instrumentos formais para o controle da burocracia estatal. Em última instância, os programas de

avaliação institucional referem-se recorrentemente ao propósito de estimular a qualidade da ação que se pretende aperfeiçoar. É preciso considerar que, tanto os resultados positivos quanto os negativos evidenciados pela avaliação são dados que devem contribuir para o aprimoramento do processo educativo, desde que se traduzam em questões norteadoras para as ações de mudança em prol da qualidade. Isto quer dizer que todas as instâncias institucionais devem tomar conhecimento desses resultados de forma a lhes dar significados. Numa perspectiva realmente emancipatória, os dados devem subsidiar a reflexão sobre o (re)planejamento e o (re)pensar contínuo das ações, de forma a evitar a rotinização e a consequente anulação da avaliação como instrumento transformador da educação superior.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nelson J. Obstáculos na implementação da avaliação institucional. *Revista Plurais*, v. 1, n. 1, jul/dez, UEG, 2004.

AFONSO, Almerindo J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AMARAL, Néelson. C. A vinculação avaliação/financiamento na educação superior brasileira. *Revista Impulso*, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 84-91, maio/ago. 2005.

BRASIL/MEC/INEP. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Brasília: Inep, 2003.

_____. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: Inep, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

_____. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. e RISTOFF, D. I. (orgs.) *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

FARIA, Juliana G.; ASSIS, L. Maria de.; PAZ, S. Lima da.; CAMPOS, Válder G. O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás. In: João Ferreira de Oliveira e Marília Fonseca (orgs.). *Avaliação Institucional: sinais e práticas*. São Paulo, Xamã, 2008.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João F. de. Avaliação institucional: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária. In: *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Vera Lúcia Jacob Chaves e João dos Reis Silva Júnior (orgs.). Belém: EDUFBA, 2008a, p. 389-407.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João. F. de (orgs.). *Avaliação institucional, sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008b.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (FORGRAD). *Sugestões do ForGRAD para o aprimoramento do Sinaes*. Encontro Nacional de Avaliação, Brasília/UnB, set. 2003. Disponível em <http://www.proacad.ufpe.br/forgrad/documentos.html>, acesso em agosto de 2008.

_____. *Plano nacional de graduação: um projeto em construção*. Forgrad, 1998. Disponível em: <http://www.unicamp.br/prg/forgrad>. Acesso em junho de 2008.

HORTA, J. L. *Avaliação externa: utilização dos resultados do SAEB na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

SOUZA, P. R. Avaliação e Expansão do Ensino Superior. *Folha de São Paulo*, Tendências/Debates, 21 dez. 1999.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA NO SINAES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA RECENTE

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Universidade Federal de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

A avaliação na educação superior brasileira tem seu início efetivo na década de 1980, com a institucionalização da avaliação da pós-graduação pela Capes. Na graduação, ela se estruturou a partir da década de 1990 e, com a aprovação da Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, passou a dispor de um conjunto abrangente de procedimentos avaliativos envolvendo desde a instituição até o desempenho do estudante. Entre esses procedimentos destaca-se a avaliação institucional – AI, procedida em duas etapas: auto-avaliação e avaliação externa. A primeira delas foi concluída pelas instituições de ensino superior (IES) em 2006, enquanto a avaliação institucional externa teve início a partir do final de 2008 e continuando em 2009, sendo visitadas 62 universidades.

Em artigo anterior (PEIXOTO, 2009) analisei a avaliação institucional sob a perspectiva interna, focalizando o papel das Comissões Próprias de Avaliação nas universidades federais. O presente artigo resulta do interesse em analisar os resultados do processo de avaliação externa realizado até o momento, considerando principalmente as finalidades para as quais esta atividade está sendo conduzida. Esse interesse sobre o tema foi intensificado pela oportunidade que tive de vivenciar o processo de avaliação externa de minha universidade, em 2009.

Na perspectiva de encaminhar elementos que contribuam para a metaavaliação do processo, nesse artigo serão abordados procedimentos que foram adotados para pôr em prática a avaliação

institucional externa, como a constituição do banco de avaliadores, os instrumentos de avaliação externa, entre outros aspectos. A seguir, serão discutidos os resultados gerais obtidos pelos grupos das universidades federais e privadas que foram mais bem avaliadas nessa etapa. Tendo em vista esses resultados, serão feitas comparações utilizando outros critérios de qualidade, como a composição do corpo docente, os cursos de doutorado avaliados com conceitos mais elevados, o número de alunos de graduação em relação ao dos de pós-graduação, etc. A partir dessas comparações serão, então, elaboradas as conclusões.

OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO

A expansão de matrículas nos sistemas de educação superior, que ocorreu em vários países a partir da década de 1960, teve entre suas consequências a disseminação de instituições de ensino que atuam em condições inadequadas de infra-estrutura e recursos humanos, e cujos projetos curriculares nem sempre atendem às demandas da sociedade para a produção e difusão do conhecimento. A busca por programas e/ou sistemas avaliativos para mensurar o trabalho e a eficácia das instituições de ensino superior, a pertinência de suas ações ou a promoção de maior equidade nos sistemas de ensino, como forma de legitimar os recursos nelas aplicados e de redirecionar os investimentos, passaram, então, a ocupar as agendas de muitos países.

Nessas circunstâncias, adquire relevância o conceito de qualidade. Conceito polissêmico, de compreensão sempre subjetiva, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite, qualidade significa propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Não é uma adjetivação que remete a um construto universal, são propriedades que se encontram nos seres, ações ou nos objetos, explicitando um valor (CUNHA, 2009).

Nesse sentido, Bertolin (2009) destaca a predominância de três tendências que caracterizam a qualidade da educação superior no contexto atual. A visão economicista – para a qual a educação superior tem como missão principal contribuir para o crescimento da economia e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho –, é marcada pelo uso de termos como empregabilidade e eficiência, e enfatiza a educação superior como instrumento necessário à potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade. Na visão pluralista – que, além do papel da educação superior no desenvolvimento econômico também valoriza o desenvolvimento cultural, social e democrático –, são os termos diferenciação, pertinência e relevância que se destacam, enfatizando-se o papel da educação superior na emergência das especificidades locais. A terceira tendência é a visão de equidade, que se caracteriza pelo destaque dado ao próprio termo equidade – referido tanto à igualdade de oportunidades de acesso quanto ao nível de homogeneidade da educação proporcionada pelas instituições –, e que enfatiza a contribuição da educação superior para a coesão social.

Goergen (2008), alerta para o risco de a avaliação assumir um caráter apenas performático, isto é, de que se busque identificar na educação superior apenas a sua melhor contribuição possível para o sistema social, formando as competências necessárias para competir internacionalmente e garantir a manutenção da coesão interna. Essa perspectiva leva a perguntar qual é o modelo de instituição de ensino superior, em termos de seu estatuto epistêmico-ético e de pertinência social com o qual opera uma determinada avaliação institucional. Nesse sentido, afirma Dias Sobrinho que a avaliação

“deve estar focada na questão dos sentidos do cumprimento por parte da educação superior, seja nos níveis internos de cada curso e instituição ou nas escalas mais amplas dos sistemas, daquilo que essencialmente lhe determina a sociedade: a formação de cidadãos, o aprofundamento dos valores democráticos da vida social,

a elevação material e espiritual da sociedade” (2008, p. 182).

Paratanto, a avaliação deve refletir sobre os sentidos e os valores do cumprimento do mandato social da educação desempenhada em cada um dos seus componentes.

Nas políticas de avaliação implementadas no Brasil, vão se confrontar duas concepções, uma de base quantitativa e outra de base qualitativa. A primeira enfatiza a mensuração de desempenho e resultados, hierarquiza as IES e é orientada principalmente para a supervisão do funcionamento institucional. A segunda busca compreender e atribuir significados aos processos e atividades acadêmicas, e identificar formas para superar fragilidades e desenvolver potencialidades. Essas concepções se concretizaram primeiro na vigência da Lei Nº. 9.131, de 1995, em que a avaliação estava centrada na dimensão do ensino, com foco na produtividade, eficiência, prestação de contas e controle do desempenho frente a um padrão estabelecido, direcionada para processo externo de verificação de cursos e instituições e desenvolvido sem articulação com os processos institucionais internos.

Seguiu-se a ela a aprovação da Lei Nº. 10.861 de 2004, que instituiu o Sinaes, com o objetivo de construir um sistema nacional de avaliação que articulasse a regulação e a avaliação educativa, esta última numa perspectiva mais formativa e voltada para a atribuição de juízos de valor e mérito, tendo em vista o incremento da qualidade e as capacidades de emancipação. Para atingir maior grau de realização da responsabilidade social e científica das instituições e da educação superior, esse sistema pretendeu “incorporar aos processos avaliativos todos os agentes, todas as dimensões e instâncias das instituições, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada uma delas.” (SINAES, 2007, p. 98). Nas Diretrizes para Avaliação da Educação Superior (BRASIL/MEC, 2004), elaboradas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), está expressa a compreensão de qualidade

institucional a ser buscada na avaliação:

“o processo de avaliação institucional, em sua dimensão interna e externa, não pode projetar sobre as IES um modelo externo e abstrato de qualidade institucional. Na concepção do Sinaes, cabe às próprias instituições gerar um modelo institucional nos termos de sua missão e, a partir dele, deve ser avaliada a instituição real” (MEC/ CONAES, 2004, p.17).

As práticas desse sistema, em período recente, vêm ressaltando, no entanto e de forma acentuada, a supervisão e a regulação, em detrimento da avaliação. A prevalência dessa orientação se contrapõe aos objetivos que foram propostos quando da formulação da política em questão, merecendo ser analisada de modo mais acurado no debate e na gestão do tema. Este artigo busca se aproximar de um dos componentes dessa política no contexto atual, qual seja, a avaliação institucional externa.

O SINAES A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA

A proposta do Sinaes se baseia numa concepção global e integradora de avaliação e educação, organizada com base na integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação. Nessa perspectiva, nas Diretrizes já mencionadas a Conaes salientou que a avaliação da instituição visa a instituição de ensino superior como uma totalidade integrada, buscando identificar o grau de coerência que existe entre sua missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas. A avaliação institucional externa, em especial, é vista como um instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e do Ministério da Educação, e coerente com a avaliação da dimensão interna. Exige organização, sistematização e interrelação de um conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além da formulação de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da

produção teórica de toda a instituição. Tem potencial para corrigir eventuais erros de percepção produzidos pela autoavaliação, tendo em vista que os agentes internos estão mais acostumados a uma apreciação acrítica das rotinas da instituição e também por causa de seus interesses corporativos. Segundo a Conaes, os resultados do processo de avaliação da instituição – envolvendo autoavaliação e avaliação externa – expressos em relatório, deveriam ser encaminhados a ela para parecer conclusivo. Esse parecer,

“encaminhado para órgãos competentes, será a base para subsidiar a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento de políticas internas da IES, bem como para a implantação ou manutenção de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior do País” ((MEC/CONAES, 2004, p. 22).

A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

No cronograma constante das Diretrizes para Avaliação da Educação Superior relativo à interação entre Conaes, INEP e Comissões Próprias de Avaliação (CPA), para realizar a avaliação institucional, estava previsto que, até dezembro de 2004, as CPAs deveriam enviar à Conaes seus projetos de autoavaliação e, até meados de 2005 deveria ser produzido por elas um relatório parcial desta atividade (MEC/CONAES, 2004, p. 29/ 30). O relatório final, incorporando a contribuição das comissões externas de avaliação, deveria estar pronto até meados de 2006.

Está implícito nesse cronograma que a avaliação institucional teria prioridade sobre os demais processos que compõem o Sinaes, pois o primeiro ciclo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) ainda não teria sido completado em meados de 2006, nem todos os cursos teriam recebido visitas de comissões externas. A

avaliação institucional desempenharia, portanto, o papel de iluminar a IES para a formulação de suas políticas em relação aos resultados das avaliações dos cursos e estudantes recebidos posteriormente. Essa percepção é reforçada por Dias Sobrinho, quando afirma ser pretensão do Sinaes operar com paradigma de avaliação distinto do então vigente, em que o estudante e os cursos eram avaliados isoladamente.

“Seu foco central é a instituição como um todo. O curso e o aluno não mais seriam avaliados isoladamente, mas em função da totalidade institucional. Dessa forma, não é suficiente avaliar somente o ensino. O Sinaes tenta recuperar o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade” (2009, p. 10).

Dentre os procedimentos a serem adotados na concepção original (SINAES, 2004) a avaliação institucional externa seria realizada focalizando as áreas do conhecimento da IES. Como consta do documento, ela seria feita por

“membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias nacionais e internacionais, designados pela Conaes. A quantidade e o formato dessa(s) comissão(ões) depende do tamanho e dos perfis da instituição ou sua organização acadêmico-administrativa, a critério da Conaes. Para uma instituição pequena e de estrutura simples, poderá bastar uma única comissão, recomendando-se que haja especialistas em todos os cursos que estejam sendo avaliados. No caso de instituições maiores e mais complexas, como as universidades, fazem-se necessárias diversas comissões, constituídas por áreas de conhecimento ou por centros e atendendo aos princípios da interdisciplinaridade e da globalidade” (SINAES, 2004, p. 106/107).

Como será visto, a concretização dessa concepção se deu de forma bem distinta.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA

A realização das visitas de avaliação externa não obedeceu ao previsto no cronograma da Conaes. Em janeiro de 2007 foi publicada a Portaria Normativa nº 1 que estabeleceu cronograma para requerer avaliações, com vistas aos processos de renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, mas somente a partir do final de 2008 é que as comissões de avaliação externa começaram a atuar. Nesse momento, o Enade estava completando o segundo ciclo e a avaliação de cursos operava com novos parâmetros, após a criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) pela Portaria Normativa Nº 4 de 2008, que restringiu a necessidade das visitas aos cursos.

O atraso para que fosse iniciada a avaliação externa se deve a algumas dificuldades enfrentadas pelo sistema, como a capacitação dos avaliadores e a definição do instrumento de avaliação externa. Por meio da Portaria do MEC 1.027 de 2006, que dispôs sobre o banco de avaliadores do Sinaes, foi estruturado o Basis, “cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo INEP para constituição de comissões de avaliadores in loco” (artigo 2º). Esses avaliadores tiveram de ser capacitados tendo em vista que, até então, a única prática existente era a de avaliação de cursos, iniciada com as “comissões de especialistas” do MEC. Outro componente desse atraso foi a produção dos instrumentos de avaliação institucional externa, que sofreu várias alterações ao longo do período, até chegar à versão que está em uso. Em consequência, os avaliadores foram submetidos a processos distintos e sucessivos de capacitação. As visitas a cursos também tiveram fases distintas, sendo que, após a constituição do Basis, chegaram a ser realizadas visitas a cursos por comissões mistas, compostas por avaliadores institucionais e de cursos.

Nesses termos, o INEP procedeu, entre 2008 e 2009, à avaliação institucional externa de 20 universidades federais e de 42 universidades privadas. Os conceitos atribuídos, variando de 1 a 5, tiveram a seguinte distribuição entre essas 62 instituições: a) entre as 20 universidades federais, 50% receberam conceito 4, 40% tiveram

conceito 3 e 10% conceito 2; b) entre as 42 universidades privadas, 10% receberam o conceito máximo 5, 31% o conceito 4, 52% o conceito 3 e a 7% foi atribuído o conceito 2.

A tabela 1 mostra os resultados obtidos pelas IES em cada dimensão avaliada, considerando-se apenas as 10 universidades federais e as quatro privadas que receberam conceitos finais máximos. Tendo em vista o desempenho das IES públicas em outros indicadores de qualidade da educação superior, chama a atenção, em primeiro lugar, o fato de que mais da metade dessas 10 universidades federais não tenham recebido nenhum conceito máximo nas dimensões avaliadas.

Tabela 1 – Resultado da avaliação institucional externa por dimensão e conceito final mais elevado; 2008-2009.

Universidade	Conceito final	Dimensões avaliadas									
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
UFMG	4	3	4	3	3	4	4	4	2	3	2
UFSCar	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4
UFPR	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3
UFRGS	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	4
UFPE	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5
UFSC	4	3	5	5	4	3	4	5	5	3	4
UFU	4	4	5	4	3	5	3	3	3	4	4
UFRPE	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4
UFV	4	1	5	5	2	5	4	5	2	3	4
UFBA	4	3	4	4	3	4	3	2	2	3	3
PUC/RJ	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5
Unicsul	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
UPMackenzie	5	4	5	5	4	4	4	4	3	5	5
PUC/PR	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5

Fonte: Observatório Universitário, Documento de Trabalho nº 90, 2009.

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Essas visitas foram feitas por comissões compostas por três a quatro membros, qualquer que fosse o tamanho e a complexidade da IES avaliada. Tendo em vista o volume de trabalho a ser realizado por essas comissões, em prazo não superior a três dias, pareceria razoável supor que entre os critérios para a indicação dos avaliadores fosse considerada também sua experiência de atuação, como docentes, em instituições similares àquelas que iriam visitar, credencial que seria dada pela IES a que estavam vinculados.

O caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ilustra de forma peculiar a ausência dessa concepção quando da composição das comissões. Dados do Censo da Educação Superior de 2008 mostram que a relação entre matriculados da UFMG é da ordem de 4 alunos na graduação para 1 na pós-graduação. A comissão que a visitou, em 2009, era composta por docente de uma universidade federal onde essa relação é de 8/1 alunos, de uma estadual cuja relação é de 37/1 alunos e de uma municipal onde essa relação é de 39/1 alunos. Enquanto a IES visitada tem o corpo docente composto por mais de 70% de doutores, nas universidades dos visitantes essa proporção é de 51%, 41% e 23% respectivamente. Além disso, a UFMG conta com 67 programas de pós-graduação e nas instituições dos avaliadores são 33, 9 e 7 os programas respectivamente, ressaltando-se ainda que entre os visitantes, apenas a universidade federal oferece

cursos de doutorado. Ou seja, a IES foi avaliada por comissão que não contava com nenhum membro ao qual se pudesse atribuir visão e experiência de uma IES do porte da UFMG. Não é possível dizer que os membros dessa comissão experimentam, em suas próprias IES, condições que se aproximam das vigentes na universidade que foi avaliada, o que possibilitaria a eles uma apreensão mais rápida e adequada da realidade institucional no prazo curto de estadia de que dispunham.

Os resultados encontrados na tabela 1 colocam em questão, entre outros aspectos, o instrumento de avaliação institucional externa, aprovado pela Portaria 1.264 de 2008 e que foi aplicado, cujo parâmetro básico é o chamado “referencial mínimo de qualidade”. Por esse critério os avaliadores deveriam atribuir um conceito para a IES em cada dimensão avaliada, numa escala de cinco níveis: *muito aquém, aquém, similar, além e muito além* desse referencial mínimo. O instrumento recomenda que se considere uma variação da ordem de 25% e 50% em relação ao *similar*, para determinar os níveis inferiores e superiores dessa escala. As instruções do instrumento, conforme Retzl et alli, ao se apoiarem nas “expressões ‘muito além’ e ‘muito aquém’, estão *muito além* da possibilidade de estabelecer um juízo de valor às questões que estão sendo abordadas” (2010, p.17, grifo dos autores).

Nessa terceira versão do instrumento de avaliação externa, o conceito de referencial mínimo de qualidade dos 41 itens das 10 dimensões avaliadas nem sempre está explícito. Assim é que, nas diversas dimensões do instrumento estão presentes, em quantidade superior à que seria desejável, termos como “adequados”, “adequadamente implementado e acompanhado”, além de haver orientações para a observação de critérios como “instalações gerais em quantidade e qualidade adequadas”, “número significativo de professores e estudantes” e “quando a gestão institucional se pauta em princípios de qualidade”. Isso permite supor que a interpretação subjetiva dos avaliadores possa vir a ser predominante na definição da situação da instituição na escala de conceitos utilizada.

Considerando ainda os resultados observados na tabela 1 é preciso observar algumas especificidades nas dimensões avaliadas, tendo em vista o tipo de universidade. A dimensão 10, que se refere à sustentabilidade financeira para a continuidade dos compromissos na oferta da educação superior, considerando as políticas de captação e alocação de recursos e as políticas direcionadas à aplicação de recursos para o ensino, a pesquisa e a extensão, precisaria ser analisada sob pontos de vista distintos, conforme a instituição. Além de não terem autonomia financeira e de gestão, a mantenedora das universidades federais é o Ministério da Educação, o que as coloca em condição totalmente distinta em relação às IES privadas, porque para a boa continuidade dos compromissos na oferta da educação elas dependem, inclusive, de arranjos políticos no nível do governo. Assim sendo, a não ser por uma ênfase que os avaliadores porventura tenham colocado em aspectos formais dessa dimensão e/ou por uma visão equivocada de que IES mantida pelo governo federal deve demonstrar poder captar recursos para sua sustentabilidade, não deixa de causar estranhamento encontrar universidades federais que receberam conceitos 2 e 3 nesta dimensão.

Especificidade com características similares se localiza na dimensão 1, que trata a missão e o PDI, sua implementação e articulação com os processos de avaliação institucional, pois aqui também distinção entre universidades federais e privadas. O Plano de Desenvolvimento Institucional era documento exigido das IES privadas, a partir da publicação da Resolução CES/CNE Nº 10 de 2002, nos casos do credenciamento e da autorização de cursos e pelo artigo 6º, ele deveria ser apresentado ao CNE pela mantenedora e desenvolvido junto com a mantida. Segundo Cardoso (2006), a determinação para que as IES privadas elaborassem um PDI vai ocorrer quando as solicitações de credenciamento de novas instituições e de autorização de novos cursos atingiram níveis extremamente elevados em decorrência da flexibilização introduzida pela LDB e do grau de autonomia às IES que ela concedeu. Para esse autor, o estabelecimento do PDI como exigência legal e governamental “expressa uma maior

preocupação do MEC em avaliar e controlar a qualidade das novas e velhas IPES [instituições privadas de ensino superior] e dos cursos e demais programas por elas oferecidos” (p. 29).

Para as instituições federais esse documento só se tornou oficialmente obrigatório por volta de 2004, quando da solicitação de credenciamento para a oferta de cursos a distancia, prática que se generalizou mais recentemente, com a criação da Universidade Aberta do Brasil. Mesmo nesses casos, foi possível fazer o credenciamento com versões do PDI em elaboração. Quando foi divulgado o Roteiro da Autoavaliação Institucional (BRASIL. MEC, 2004), o plano passa a constar entre as dimensões a serem avaliadas. Posteriormente, o decreto 5.773 de 2006, no inciso II dos artigos 15 e 21 vai ratificar o PDI como documento de referência da avaliação para o credenciamento e o reconhecimento de instituições. Cabe lembrar que as universidades federais ou já se encontravam credenciadas quando da aprovação desse decreto, ou já nasceram, por força de lei, como universidades. Ressalte-se ainda que nenhuma norma foi publicada definindo prazo para que as universidades federais formulassem o PDI, resultando a decisão de elaborá-lo, portanto, de conclusão tácita extraída do artigo 21 do decreto 5.773 e da referência da realização da avaliação institucional.

Só a partir desse momento, portanto, foi que a maioria das universidades federais iniciaram a elaboração do PDI. Nessas circunstâncias, quando do cumprimento do cronograma da Portaria Normativa Nº 1, algumas dessas universidades protocolaram o requerimento de reconhecimento no sistema eMEC com uma versão preliminar desse plano. Feito isso, não havia mais como substituir a versão preliminar pelo documento aprovado posteriormente e, quando da visita das comissões externas, o INEP, inexplicavelmente, não permitiu que os avaliadores considerassem a versão final aprovada. Os resultados da avaliação institucional externa mostram que essa distinção existente entre os tipos de IES também não foi considerada no processo. Como resultado, apenas 20% das 10 universidades federais constantes da tabela 1 tiveram o conceito 4 (uma teve conceito 1)

nessa dimensão, enquanto entre as quatro IES privadas que obtiveram o conceito máximo, 7% registraram o conceito 5 e 29% o conceito 4. É certo que outros elementos intervieram na análise dessa dimensão pelos avaliadores, mas não parece despropositado considerar que as características da produção do PDI exerceram papel importante para esse resultado.

CONSIDERANDO OUTROS INDICADORES DE QUALIDADE INSTITUCIONAL

As IES públicas têm historicamente apresentado desempenho muito bom, em comparação com as privadas, em outros instrumentos de avaliação, por isso, considero importante analisar outros indicadores de qualidade das instituições registradas na tabela 1. As IES públicas têm se destacado nos resultados da avaliação discente desde a aplicação do Provão, tanto em número de cursos bem avaliados, quanto das áreas do conhecimento avaliadas. O mesmo se dá na pós-graduação, onde levantamento feito pela autora mostra que 70% dos conceitos 5, 6 e 7 na avaliação 2004-2006 da Capes se localizavam em IES públicas (PEIXOTO, 2008). Nessas condições, tendo em vista os resultados apresentados na avaliação institucional externa desse grupo de 62 universidades, cabe perguntar se seria o desempenho das universidades federais mais destacado apenas no que diz respeito aos cursos de graduação e se, como instituições, elas não seriam tão excelentes quanto parecem ser as universidades privadas.

Em primeiro lugar, será considerada a ênfase com que essas IES atuam na graduação e na pós-graduação, o que pode dar uma ideia das diferenças de complexidade entre elas. A tabela 2 mostra que, na grande maioria das instituições federais avaliadas, a relação entre matriculados nesses dois níveis de ensino se situa entre 3 a 5 alunos de graduação para cada aluno de pós-graduação, com média de 5,9 para o conjunto. Ou seja, essas instituições se dividem de forma razoavelmente equilibrada entre as duas atividades, cuidando, ao mesmo tempo, das atividades de ensino, de pesquisa, associadas

à extensão, cumprindo, assim, sua missão como universidades, tal como exige o artigo 52 da Lei 9394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

Tabela 2 – Matriculados na Graduação e na Pós-Graduação em 2008

Universidade	Graduação (G)	Pós-Graduação (PG)	G / PG
UFMG	22.336	4.991	4,5
UFSCar	6.227	1.988	3,1
UFPR	21.415	2.813	7,6
UFRGS	21.526	6.173	3,5
UFPE	22.121	3.940	5,6
UFSC	17.901	4.354	4,1
UFU	13.332	1.233	10,8
UFRPE	6.966	779	8,9
UFV	8.947	1.910	4,7
UFBA	20.696	2.681	7,7
<hr/>			
PUC/RJ	11.458	2.123	5,4
Unicsul	15.999	259	61,8
UPMackenzie	29.113	597	48,8
PUC/PR	21.930	795	27,6

Fonte: Observatório Universitário, Documento de Trabalho nº 90, 2009.

Nas quatro IES privadas que foram avaliadas com nota máxima, somente a PUC/RJ se aproxima da média das universidades federais, se distanciando por isso média das outras três universidades, que é de 35,9 alunos de graduação para cada aluno de pós-graduação. No caso da Unicsul, essa relação chega a ser quase o dobro da média das quatro IES juntas. Somente a PUC/RJ, portanto, teria perfil similar ao das instituições federais, sendo as demais instituições cujo foco de atuação é o ensino de graduação. Há, assim, uma clara distinção entre essas IES e os conceitos aplicados pelos avaliadores externos, com base em critérios homogeneizadores não são capazes de expressar.

São instituições que se denominam igualmente universidades, mas se distinguem bastante em relação às atividades desenvolvidas, principalmente tendo em vista o que estabelece o artigo 52 da LDB. Além disso, fica evidenciado que não chegou a ser cumprido o respeito à identidade e missão de cada IES pretendido pelo Sinaes.

A análise da atuação desses dois grupos de IES na pós-graduação pode contribuir ainda melhor para compreender essa diferença, por estabelecer distinção em relação à capacidade institucional de produzir conhecimento. Em 2008, as universidades federais avaliadas ofereciam, em média, 34,1 cursos de doutorado e 48,3 cursos de mestrado, enquanto no grupo das privadas, a média era de 9,8 cursos de doutorado e de 15,3 cursos de mestrado. Se retirarmos a PUC/RJ desse grupo, as médias são ainda mais baixas, 5,7 e 10,7 respectivamente. Na tabela 3 temos a distribuição dos cursos de mestrado e doutorado oferecidos, o número de titulados e as áreas do conhecimento abrangidas por eles em 2008.

Tabela 3 – Número de cursos de pós-graduação, de titulados e de áreas do conhecimento, 2008

Universidade	Cursos		Titulados		Áreas de conhecimento do doutorado
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	
UFMG	67	58	1.216	448	34
UFSCar	31	21	347	174	14
UFPR	55	36	688	193	22
UFRGS	78	64	1.209	510	36
UFPE	63	45	701	218	26
UFSC	62	41	986	285	26
UFU	26	13	384	55	10
UFRPE	19	10	176	48	4
UFV	34	19	390	172	7
UFBA	55	34	635	176	24
PUC/RJ	29	22	460	146	17
Unicsul	8	2	22	-	-
UPMackenzie	10	7	207	6	6
PUC/PR	14	8	270	7	8

Fonte: Observatório Universitário, Documento de Trabalho nº 90, 2009.

À exceção da PUCRJ, as demais universidades privadas avaliadas com conceito máximo atuam majoritariamente no mestrado, situação que se acentua mais na Unicsul, que não tem doutorado avaliado pela Capes. Além disso, enquanto as federais atuam em média em 19,9 áreas do conhecimento no doutorado, as privadas se restringem à metade (10,3), proporção que é ainda menor (7,0) quando se exclui a PUC/RJ.

Outro indicador interessante são os resultados de avaliações da graduação e da pós-graduação, traduzidos no Índice Geral de Cursos (IGC), criado pela Portaria Normativa Nº 12 de 2008 e que procura incorporar resultados do Enade e das avaliações da Capes para tratar o conjunto da IES, e nos conceitos da Capes. Na tabela 4 estão distribuídos os conceitos obtidos pelas IES da tabela 1, no IGC e nos cursos de doutorado.

Tabela 4 – IGC e número de conceitos atribuídos aos cursos de doutorado

Universidade	IGC	Conceitos 6 e 7	Conceitos 5, 6 e 7
UFMG	5	14	39
UFSCar	4	3	14
UFPR	4	2	11
UFRGS	5	14	47
UFPE	4	3	23
UFSC	4	4	23
UFU	4	-	1
UFRPE	3	-	2
UFV	5	8	20
UFBA	4	5	12
PUC/RJ	4	15	19
Unicsul	3	-	-
UPMackenzie	4	-	1
PUC/PR	3	-	4

Fonte: elaboração da autora.

Três das IFES que foram submetidas à avaliação externa: UFMG, UFRGS e UFV têm o conceito IGC mais elevado, mas nenhuma das universidades privadas atingiu esse valor. Quanto aos conceitos

dos cursos de doutorado oferecidos por essas IES a diferença é ainda mais flagrante. Os conceitos máximos, 6 e 7 atribuídos pela Capes estão presentes de forma bastante significativa entre as universidades federais, mas entre as privadas eles são encontrados apenas na PUC/RJ, o mesmo acontecendo quando se acrescentam os doutorados com conceito 5.

Um último indicador é tomado a partir da situação do corpo docente dessas instituições, mostrando a presença de docentes qualificados para desenvolver a atividade de pesquisa. Dados do Censo da Educação Superior de 2008, apresentados na tabela 5, mostram que a grande maioria das universidades federais registra percentual de funções docentes com doutorado superior a 60% enquanto nas IES privadas a proporção é cerca da metade desse percentual.

Tabela 5 – Funções docentes, por formação e regime de trabalho; 2008.

Universidade	Total (T)	Mestres (M)	Doutores (D)	M/T	D/T	Tempo integral (TI)	Tempo parcial (TP)	TI/T	TP/T
UFMG	2685	459	1929	17,1	71,8	2157	528	80,0	19,7
UFSCar	834	129	668	15,5	80,0	696	12	83,5	0,14
UFPR	2017	425	1279	21,1	63,4	1627	390	80,7	19,3
UFRGS	2542	507	1692	19,9	66,6	2302	240	90,6	9,4
UFPE	2026	362	1239	17,9	61,2	1678	348	82,8	17,2
UFSC	1973	396	1366	20,1	69,2	1697	276	86,0	14,0
UFU	1203	317	694	26,4	57,7	1163	40	96,7	0,3
UFRPE	689	172	418	25,0	60,7	617	58	89,6	8,4
UFV	814	163	599	20,2	73,6	745	68	91,5	8,4
UFBA	2605	494	1163	19,0	44,6	1879	728	72,1	27,9
PUC/RJ	1201	315	840	26,2	69,9	405	23	33,7	1,9
Unicsul	574	249	163	43,4	28,4	196	53	34,1	9,2
UPM	1479	689	523	46,6	35,4	480	99	32,5	6,7
PUC/PR	1328	628	417	47,3	31,4	483	129	36,4	9,7

Fonte: Censo da Educação Superior, 2008.

Além disso, as IES privadas registram a presença de funções docentes cuja titulação é apenas de graduação, chegando a 10,% na Unicsul, e a 16,7% na UPMackenzie. Na PUC/PR esse percentual

representa apenas 0,5% e na PUC/RJ são apenas quatro funções docentes com essa titulação. Destaque-se, por fim, que 17,9% das funções docentes da Unicsul e 16,4% da PUC/PR são exercidas por docentes que, além da graduação, fizeram apenas curso de especialização.

Também o regime de trabalho distingue os dois grupos de IES que foram avaliadas com o conceito máximo. Nas universidades federais, a proporção que trabalha em tempo integral é superior a 70%, enquanto no conjunto das quatro universidades privadas esse percentual é pouco superior a 30%. A proporção de funções docentes que atuam na condição de horistas nas IES privadas é sempre superior a 50%, sendo 56,7% na Unicsul, 53,9% na PUC/PR, 51,3% na UPMackenzie e 64,4% na PUC/RJ. Nas universidades federais os horistas são encontrados apenas em duas IES localizadas fora de grandes centros urbanos: a UFRPE (2%) e a UFSCar (15%).

CONCLUSÃO

Entre os princípios propostos quando da criação do Sinaes, estava a incorporação de todos os agentes, dimensões e instâncias das IES aos processos avaliativos, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada uma delas. O resultado parcial das avaliações institucionais externas indica, contudo, que este princípio não chegou a ser cumprido como previsto. Retomando Cunha (2009), a qualidade de algo é aquilo que é capaz de distingui-lo num conjunto e de lhe determinar a natureza. As análises comparativas realizadas aqui demonstram, no entanto, que os resultados da avaliação institucional externa até aqui realizada não permitem determinar a natureza das universidades federais, nem são capazes de fazer com que elas se distingam adequadamente no conjunto de IES que foram avaliadas.

Ao que parece e de acordo com as três tendências de qualidade da educação superior na atualidade, essa etapa do processo caminha na direção da visão economicista, dado que a preparação de indivíduos

para o mercado de trabalho é o enfoque que, à exceção da PUC/RJ, caracteriza a atuação do grupo das universidades que foram mais valorizadas nesta avaliação. Por que outra razão a atuação no ensino de graduação, preponderante nessas IES e marca de sua identidade institucional, teria sido tão valorizada? Seria a identidade universitária, no seu sentido mais abrangente, que caracteriza as 10 universidades federais melhor avaliadas, fator agravante da sua condição quando submetidas a um processo de avaliação externa? Como explicar, sem estranhamento, esses resultados?

A avaliação “não pode ter a pretensão de ser a demonstração conclusiva da verdade. Sua função não é revelar ou determinar a verdade, mas sim fundar as possibilidades para os processos sociais reflexivos que produzam os sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.181). Se a avaliação é produção de sentidos, até que ponto essa etapa da avaliação institucional externa teria produzido algum significado para as IES avaliadas, a ponto de fazer com que elas possam compreender, valorar e transformar a realidade que foi avaliada? Mais ainda. Pretendia a Conaes que o relatório de avaliação externa e o seu parecer conclusivo subsidiassem a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento de políticas internas da IES, bem como a implantação ou manutenção de políticas de regulação da educação superior. Num processo avaliativo em que a visão subjetiva dos avaliadores tende a prevalecer sobre a situação avaliada e orientada por um instrumento eivado de conceitos vagos, é difícil esperar que ele produza sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas das IES avaliadas. Considerando os parâmetros avaliativos que foram analisados neste artigo, qual o significado dos resultados obtidos pelas 10 universidades federais e pelas quatro privadas? Produziram contribuição significativa para o aprimoramento da qualidade do trabalho por elas desenvolvido? O mais provável é que os subsídios que se possa extrair desses resultados sejam exatamente o contrário: a pouca significativa contribuição trazida por esse processo para o conhecimento acerca da qualidade da educação

superior brasileira de hoje.

Como demonstrado, as universidades federais apresentam indicadores melhores do que as privadas, no que se refere à capacidade de produção de conhecimento, pela abrangência e qualidade da sua pós-graduação e de seu corpo docente. Torna-se difícil conciliar essa afirmação com os conceitos contraditórios apresentados nos relatórios das comissões de avaliação externa. As IES não precisam, nem devem desempenhar um mesmo papel num sistema de ensino superior que, pouco abrangente em termos do seu potencial para o conjunto da população brasileira, tem dimensões tão amplas e diversificadas. Mas a avaliação institucional externa deveria ser capaz de produzir mensagens que contribuíssem para esclarecer as características desses papéis e as orientações / encaminhamentos que pudessem ser assumidos por elas.

A complexidade e a natureza das IES não podem nem devem ser capturadas por um único instrumento e, por isso, aqui foram analisados os resultados de outros. É preciso observar, contudo que o instrumento de avaliação institucional externa

“não se preocupa com o sistema na sua totalidade e, muito menos, traz em si uma visão comparativa, tomando cada entidade como um absoluto em si mesma, cuja natureza seria capturada por dez dimensões, muitas das quais exclusivamente escoradas em análises documentais, papéis, regimentos, aspirações, planos e projetos. Registre-se, ademais, que o instrumento mencionado presta nenhuma atenção à trajetória institucional de cada instituição, tomando a cada uma delas num incompreensível vácuo de história institucional” (NUNES, 2009, p. 29).

O que os resultados da avaliação institucional externa mostram é desconhecimento do processo vivenciado pelas universidades avaliadas. Apresenta uma fotografia incompleta, a partir do que foi

percebido pelos avaliadores. Com base num instrumento de avaliação institucional externa pouco preciso, intermediada por comissões compostas de forma equivocada e, possivelmente, com avaliadores mal capacitados, essa avaliação só permite uma visão parcial das universidades avaliadas.

REFERÊNCIAS

BERTOLIN, Júlio – Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções à inexorável subjetividade conceitual, *Avaliação*, v. 14 nº 1, março de 2009, p. 127-149.

BRASIL. *Lei nº 9131 de 24 de novembro de 1995*, altera dispositivos da Lei Nº 4.0424 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior - Resolução Nº 10 de 11 de março de 2002, dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior.

BRASIL. *Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004*, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

BRASIL. MEC/CONAES – *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. MEC/CONAES – *Roteiro de autoavaliação institucional: orientações gerais*, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. *Decreto Federal Nº 5.773 de 09 de maio de 2006*, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de

instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. MEC – *Portaria Normativa Nº 1 de 10 de janeiro de 2007*, estabelece o calendário de avaliações do ciclo avaliativo do Sinaes para o triênio 2007 a 2009.

BRASIL. MEC – *Portaria Nº 1.264 de 17 de outubro de 2008*, aprova, em extrato, o instrumento de avaliação externa das instituições de ensino superior do Sinaes.

BRASIL. INEP – *Portaria Normativa Nº 4 de 5 de agosto de 2008*, regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores.

BRASIL. INEP – *Portaria Nº 12 de 5 de setembro de 2008*, institui o Índice Geral de Cursos da instituição de educação superior (IGC).

CARDOSO, Wille M. – *O impacto do Plano de Desenvolvimento Institucional na profissionalização das instituições privadas de ensino superior*, Pedro Leopoldo, Fundação Cultural Pedro Leopoldo, 2006, dissertação de mestrado.

CUNHA, Maria Isabel da – *A qualidade da educação superior no Brasil e o contexto da inclusão social: desafios para a avaliação*, trabalho apresentado no Fórum Nacional de Educação Superior, CNE, Brasília, 24 a 26 de maio de 2009.

DIAS SOBRINHO, José – *Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação*, In: José Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff e Pedro Goergen (orgs) – *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*, Sorocaba, EDUNISO, 2008, p.169-182.

_____. *Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes*, trabalho apresentado no Seminário Ensino Superior no Brasil, UFMG, Belo Horizonte, agosto de 2009.

GOERGEN, Pedro – Avaliação institucional: entre a performatividade e a legitimação, In: José Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff e Pedro Goergen (orgs) – *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*, Sorocaba, EDUNISO, 2008, p.137-151.

NUNES, Edson – *Recredenciamento de universidades: conclusões preliminares, soluções recomendadas e dilemas regulatórios para o processo deliberativo do CNE*, Rio de Janeiro, Observatório Universitário, 2009, Documento de trabalho nº 90.

PEIXOTO, Maria do Carmo – Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação, *Avaliação*, v. 14 nº 1, março de 2009, p. 9-28.

_____. *Políticas de admissão ao ensino superior no Brasil: trajetória histórica e políticas atuais*, trabalho apresentado no Seminário Taller Internacional “Políticas y Sistemas de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina: diagnósticos y perspectivas”, promovido pela Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo, Quito, Equador, dezembro de 2008

RETTL, Ana Maria, CASTRO, Maria Cristina, MORAES, Mário e POLIDORI, Marlis – A avaliação da educação superior brasileira: um resgate, UFRGS, *Educação e Realidade*, 2010, no prelo.

SINAES: *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, da concepção à regulamentação*, Brasília, INEP, 2004.

PARTE V

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE**

Dalila Andrade Oliveira
Marisa Ribeiro Teixeira Duarte
Organizadoras

APRESENTAÇÃO

É próprio da sociologia política tratar das relações entre Estado e Sociedade e neste percurso, por diversas vezes, ela encontra-se às voltas com o tema do poder. Associada a este esforço, a sociologia, que tem Marx por referente, reitera a distinção fundante da modernidade entre Estado e sociedade civil, que se expressa em nosso cotidiano entre o **homo economicus** e o cidadão, contidos em cada um de nós. Criações da modernidade, essas separações são sustentadas pelo poder incrustado nas relações educativas, que operam processos capazes de forjar subjetividades sociais.

Entretanto, poder, amor, valor são noções cuja conceituação carrega alto grau de abstração e por que não dizer arbitrariedade. O mesmo se pode dizer do termo relações sociais, objeto direto das ciências que o abarca. No entanto, isto não quer dizer que são termos esvaziados de sentidos, ao contrário. Ao realçar as diferenças entre as visões das relações entre Estado e Sociedade é possível apreender a acepção latente sobre poder. Na verdade, na atualidade operam-se importantes mudanças na apreensão analítica das transformações sociais em curso, onde novas formas de sociabilidade emergem impulsionadas por exigências democráticas e de reestruturação produtivas. Esses movimentos tem importantes repercussões nos referentes que orientam as ciências sociais.

Autores ligados a tradição sociológica anglófona (Jessop, 1995) atentam para a mudança nas relações entre Estado, sociedade e capital na contemporaneidade. Críticos das concepções de “governance” forjadas pelo movimento chamado **new public management** (gerencialismo), esse autor analisa as consequências e efeitos dos modos de regulação pós-fordistas. Trata-se nessa vertente da crítica as acepções do tipo “**top down**” acerca do exercício do poder, mas especialmente, da compreensão teórica dos processos de interação e articulação de sistemas complexos. Para tanto, Jessop analisa a trajetória dos conceitos (regulação e **governance**)

onde a emergência dos termos na atualidade apresenta interseções e distinções¹. Sociólogos da educação, por sua vez, ao rejeitarem as concepções mais substantivas do conceito de poder focam suas atenções para as diversas tecnologias “do poder” e repercussões nas políticas e sistemas educacionais (Ball, 2003 e 2005)

Por sua vez, a sociologia francesa com suporte no conceito de ação pública focaliza as imbricações entre Estado e sociedade e, mais especificamente, as mudanças nos modos de regulação dos sistemas educacionais (Maroy, 2006). Nessa vertente analítica, o conceito remete a uma teoria da regulação social (Reynaud, 1989), decorrente dos desenvolvimentos provenientes das pesquisas da sociologia das organizações, do trabalho e das relações profissionais. A regulação é apreendida como processo plural, inacabado, que provém essencialmente de um trabalho de negociação entre os atores (Maroy, 2006:15). Esta vertente, apesar de sua diversidade interna, tem em comum a apreensão do conceito de poder como expressão dos conflitos/consensos sociais. Atores concretos, individuais ou coletivos (profissionais de educação e suas entidades, **stakeholders**, associações as mais diversas), são fontes ativas de regulação, para além dos tradicionais atores estatais.

A sociologia política da educação no Brasil volta-se para a compreensão das novas configurações entre Estado e Sociedade, com suporte no conceito de regulação. Mas, como nas vertentes analíticas de língua inglesa e francesa a apreensão desse conceito observa acepções diversas. Nesse sentido, esta apresentação buscou capturar como temas centrais para a constituição desse campo de estudos, como poder e regulação, acham-se configurados em alguns dos estudos que compõem os simpósios do subtema “Política educacional” no XV ENDIPE. Cinco temáticas acham-se organizadas no subtema de Política Educacional, a saber,²:

Simpósio 1: Desafios e tensões entre o poder público e o

1 O autor utiliza as expressões “meta-theoretical background e basic differences between analyses”.

2 Dos quinze estudos propostos tivemos acesso para esta apresentação a oito trabalhos, previamente encaminhados

trabalho docente;

Simpósio 2: Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil;

Simpósio 3: Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia: caminhos e descaminhos;

Simpósio 4: Políticas educacionais: novas regulações e o trabalho docente;

Simpósio 5: Desafios das políticas de Educação Integral no Brasil.

No quarto simpósio o conceito de regulação acha-se explícito como tema de análise e dois estudos partiram da crítica à ação do Estado e/ou do capital e seus efeitos sobre a formação de docentes. Maués estuda o conceito como controle e sua análise utiliza autores da chamada escola francesa da regulação social, porém tendo por referente a hegemonia do Estado avaliador. Nessa perspectiva sintetiza que “o governo exerce um poder de controle sobre a qualidade da educação e sobre os meios para promovê-la.” Este trabalho analisa a noção de regulação como mecanismo de poder sobre os sistemas educacionais, escolas e docentes. Trata-se de uma mudança no dispositivo de exercício do poder, porém o exercício se faz com imposição “*top down*”.

Hypólito ao analisar as políticas de formação de professores da educação básica no país argumenta que as ações do Estado gerencialista têm um caráter regulador que fabrica identidades docentes. Ações com objetivo de forjar políticas educativas e curriculares, com controle e regulação da autonomia pedagógica. Para este autor, a política de formação em curso decorre das assimetrias de poder a imposição cultural e seus mecanismos de regulação e controle. Neste estudo, o conceito de poder ancora-se em Foucault:

“ uma reestruturação do sistema escolar, alcançando, por intermédio de formas dispersas de exercício do poder e por meio de reformas educativas, a formatação de subjetividades concorrentes para o sucesso de seus interesses”

Para Hypólito, formas dispersas de exercício (relações) de poder formatam subjetividades e desse modo convencem os “educados” a aceitarem sua posição. Entretanto, sem rupturas explícitas com o referente foucaultiano Hypólito conclui: “nesse jogo de poder, não simétrico, o que está efetivamente em jogo é a imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica”. Essa afirmativa re-introduz o conceito de poder como comando, onde há sempre um exercício repressivo, porém são os recursos (econômicos, culturais, simbólicos) disponíveis para uns e negados a outros que fundamentam as relações de poder.

E se por pressuposto o conceber como pode relacional inscreve-se, em um primeiro momento, a educação como processo de inculcação consciente ou inconsciente de disposições necessárias ao capital. Nesta perspectiva sintetiza César (2009) a perspectiva foucaultiana acerca da educação:

A partir da história genealógica, a educação na sua modalidade escolarizada passou a ser considerada maquinaria destinada a disciplinar corpos em ação. (...)A passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle permite entender as mudanças pelas quais a instituição escolar vem passando desde a última década a fim de tornar-se a instância de produção do novo sujeito moral, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal. Nesse processo, tornaram-se decisivas novas tecnologias informacionais, nutricionais, educativas e físicas, as quais se destinam a ampliar as capacidades corporais e cognitivas dos indivíduos, que devem se tornar empreendedores de si mesmos (César, 2009)

Brzezinski, por sua vez, revela que a formulação e a concretização das políticas de formação de profissionais do magistério para a Educação Básica acham-se profundamente tensionadas entre os interesses hegemônicos governamentais e as necessidades da população brasileira. Fundamenta seu argumento no reconhecimento das ações estratégicas de um aparato de Estado regulador, onde a distinção fundante é reconhecida no instituído – “o que tem o dever

de formular, regular e avaliar as políticas educacionais, determinando ao cidadão no contexto do Estado de Direito, obediência à lei” – e o instituinte – “preservador dos valores culturais e representante do mundo vivido dos profissionais da educação e de suas formas de vida”. Com inspiração em Habermas, a autora distingue política instituída – ação do Estado, normativa e reguladora - da instituinte, onde valores, saberes e práticas são preservados. O(s) poder(es) atua(m) ou como algo da ordem da repressão e inculcação e/ou da ordem da resistência explícita ou velada. E desse modo políticas específicas, nelas incluídas as de formação docente, seriam forjadas por contraposição. Para a autora a ação do Estado é reguladora, pois visa a permanência do instituído, enquanto fóruns e associações privadas não lucrativas (para usarmos um termo presente na LDBEN) expressam objetivos congruentes com os interesses da maioria da população brasileira.

O foco de Castro, ao analisar, também, as política de formação docente volta-se para a ação do Estado, que se configura em princípios, normativos e deliberações decorrentes da mobilização de recursos de poder, entendido, especialmente como condição decorrente da situação econômica (poder econômico). Neste artigo a autora subordina o(s) recurso(s) de poder à estrutura econômica e, simultaneamente o(s) autonomiza em relação à sociedade pelas possibilidades de ação do Estado.

Dessa forma, poderão ser equacionados problemas das escolas públicas, mas ainda persiste, em nosso país, a grande privatização do ensino nas mãos de grupos de poder, contra os quais é difícil lutar, no sentido de uma educação de qualidade.

Concepção semelhante de política como ação do Estado acha-se presente em Souza ao analisar a experiência do município de Palmas de ampliação da jornada escolar. Leite, por sua vez, ao comentar os resultados de pesquisa com a caracterização das experiências de ampliação da jornada escolar nos municípios brasileiros, estabelece a distinção entre os termos políticas e práticas. Após expor as experiências em desenvolvimento conclui que a “fotografia das práticas reveladas” traz contribuições e indagações

para a avaliação da implementação de políticas públicas de educação integral no país. Entretanto, nestes dois últimos estudos, Estado e sociedade apresentam-se imbricados. Leite conclui que a diversidade de experiências municipais – entes do Estado brasileiros - de ampliação da jornada escolar traz elementos para as políticas públicas. Souza ao comentar um programa governamental aponta possíveis efeitos na formulação de políticas públicas

Os dois últimos estudos abordam empiria ainda em fase de coleta de dados, mas neles verifica-se uma indistinção do termo “políticas públicas” entendido algumas vezes como ações do Estado, outras como ações estratégicas conduzidas por **stakeholders**. Entretanto, cabe assinalar que trazem implícita a preocupação com a formulação de políticas onde a interação e articulação entre Estado e atores sociais comprometidos com a ampliação da cidadania, constitui o fundamento de “políticas públicas”. Nesse sentido, a teoria da regulação social constitui um referente analítico promissor para a compreensão da diversidade e do sentido das políticas específicas empreendidas.

Pimenta, por sua vez, discute o conceito de prática educativa, como um dos elementos que devem figurar como pressupostos na emissão das leis, especialmente no campo da formação docente. Ao analisá-lo, explicita a noção de poder:

Neste sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e realizar; entre o poder e querer realizar

A oposição estabelecida remete para uma conceituação do poder como imposição de vontade e cálculo estratégico. Onde poder seria a capacidade de produzir efeitos pretendidos a partir de um cálculo elaborado pelo ator e a prática educativa condicionada pela relação entre capacidade e cálculo. Seria esta dimensão de poder da prática educativa que a autora interroga, com fundamento em Kosik, sobre efeitos de manipulação do material humano e das coisas? Caso afirmativo, cabe indagar sobre o fundamento do “poder social e político da escola”. Ao concluir seu estudo, o conceito de poder desliza

para um conjunto de ações voltadas para a consecução de interesses coletivos. Nessa vertente analítica, temos dois referentes distintos e fundantes: Parsons e Arendt.

Moll ao analisar as políticas de educação integral reitera a indistinção entre políticas (ação do Estado) e políticas públicas. Entretanto sua proposição para políticas (ação do Estado) de educação integral fundamenta-se na distinção de processos educativos no âmbito das relações sociais versus aqueles sob a égide do Estado:

entre a crise de um “modus operandi” que se institui desde meados do século XVIII no advento do estado moderno e que prima pela separação entre os processos educativos realizados no âmbito das relações sociais/familiares/comunitárias e aqueles realizados sob as determinações do poder público, na instituição escolar,

Sem que seja explicitada a inspiração habermasiana de “reencontro com o mundo da vida” a autora reitera a tensão entre a institucionalização de uma privacidade ligada ao público e sua inter-relação com a administração pública que provem o fundamento da construção dos procedimentos de regulação como controle do Estado. A constituição de uma esfera pública em que a crítica se exerce contra o poder do Estado se fez concomitantemente, segundo Habermas, à institucionalização de uma privacidade ligada ao público, espaço institucional de informação e expressão de indivíduos livres. A formulação apresentada por Habermas mantém na esfera pública seu poder emancipatório de proteção e recuperação do mundo da vida – para Moll relações sociais/familiares/comunitárias, que sofrem os efeitos de uma colonização sistêmica que as descaracteriza.

A análise das relações políticas requer a fundamentação das relações de poder, em sua transitoriedade e permanência. A justificação do poder e sua crítica na ciência política clássica remetem para a análise da “figuração do povo”, sujeito governante e governado

e, portanto, necessariamente educado na concepção clássica da teoria da Democracia. Os estudos sobre política educacional, embora contenham rigorosa fundamentação sobre posições e perspectivas em movimento, pouco exploram as contradições presentes na conceituação acerca do poder. Este conceito, por sua vez, como bem nos ensinou Max Weber fundamenta a construção da noção de legitimidade e, na atualidade, da democracia. Em um contexto de construção das formas democráticas de governo possíveis emergências e permanências de relações de poder acham-se associados a indagações acerca das formas democráticas de educar. O dinamismo dessas relações na contemporaneidade aponta para a complexificação dos projetos de democracia, para muito além dos momentos de eleições regulares.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa. v.35 n.126 São Paulo set./dez. 2005

Ball, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of education policy. 2003. nº02. p.215-228

Barroso, João. A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa, PT: Educa. p.41-70. 2006

César, Maria Rita de A. Pensar a educação depois de Foucault. Cult. nº 134, p. 54-56. 2009

Jessop, Bob. The regulation approach, governance and post-Fordism: alternative perspectives on economic and political change? Economy and Society. 24:3,307-333. Disponível em: <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713685159>. Acesso em nov. 2008.

Maroy, Christian. École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris : Presse Universitaire de France. 2006.

Maroy, Christian. Régulation des systèmes éducatifs. In. van Zanten, Agnès. Dictionnaire de l'éducation. Paris: PUF, p.574-78. 2008.

Marisa R T Duarte

Presidente da Comissão Científica do Subtema Políticas Educacionais

A AVALIAÇÃO E A REGULAÇÃO. O PROFESSOR E A RESPONSABILIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Oлгаíses Cabral Maués

Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

Este trabalho, resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a nova regulação da política de avaliação educacional, tem como objetivo demonstrar, por meio da análise da literatura, o papel assumido hoje por alguns organismos multilaterais, com destaque para a OCDE, em relação à educação como meio para o desenvolvimento econômico e a utilização de ferramentas homogeneizadoras que facilitam o atingimento de certos padrões de desempenho considerados eficazes para o capital. A questão da avaliação, como ferramenta privilegiada para o **accountability**, será abordada, buscando-se evidenciar o papel que essa nova regulação da educação vem desempenhando no sentido da conformação da educação às exigências do **capital**. A partir desse eixo serão analisadas as formas que são utilizadas para que a educação atinja o chamado padrão internacional, buscando-se explicitar a compreensão do papel que o Estado passa assumir enquanto Regulador e Avaliador.

O texto busca situar a educação nesse “novo” momento da financeirização e como a utilização de uma “nova língua” tem exercido um poder sobre os governos. Busca-se também entender a nova regulação (gestão, financiamento e avaliação) à luz de uma agenda globalizada que procura implantar uma “pedagogia da hegemonia”. A questão da avaliação como regulação da política educacional e como controle é examinada, procurando-se penetrar nessa nova lógica das avaliações externas, para em seguida analisar como o Brasil, por meio do MEC/INEP vem lidando com essa temática via Plano de Desenvolvimento da Educação e a criação de um novo índice: o IDEB.

Essa nova concepção de educação leva a considerar e a indagar se existe hoje no país uma tendência à responsabilização das escolas e dos docentes com os resultados da aprendizagem dos alunos. Para finalizar são sinalizadas algumas tendências presentes nas políticas educacionais a partir da avaliação enquanto regulação e controle, destacando-se a formação e o trabalho docente, que podem estar sendo conformados a essa nova face da educação.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PARA CONFORMAR O CAPITAL

*No Fórum Social Mundial, em 2001, realizado em Porto Alegre, Pierre Bourdieu chamou de “estranha Novíngua” um vocabulário, que, segundo o autor, “circula por todas as bocas”. Algumas das palavras pertencentes a essa nova vulgata são “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade” e “empregabilidade”, “**underclass**” e “exclusão”, “nova economia”, “tolerância zero”, “comunitarismo “multiculturalismo” “etnicidade”, “minoridade”, “identidade”, “fragmentação”, constituindo o que o autor denominou de A Nova Bíblia do Tio Sam. (BOURDIEU, 2001).*

Mas Bourdieu destaca que essa “nova vulgata” esquece, omite, suprime categorias importantes de análise sociais tais como “capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade” sob o pretexto de “obsolescência”, de falta de “pertinência” e salienta que isso:

[...] é produto de um imperialismo apropriadamente simbólico: os seus efeitos são tão poderosos e perniciosos porque ele é veiculado não apenas pelos partidários da revolução neoliberal - a qual, sob a capa da “modernização”, entende reconstruir o mundo fazendo tábua rasa das conquistas sociais e econômicas resultantes de cem anos de lutas sociais, descritas agora como arcaísmos e obstáculos à nova ordem nascente , mas também por produtores culturais (pesquisadores,

escritores, artistas) e militantes de esquerda que, na sua maioria, continuam a considerar-se progressistas. (BOURDIEU, 2001)

Na atualidade, seguindo a mesma lógica *bourdieusiana* de “um imperialismo apropriadamente simbólico”, podemos incluir nessa nova vulgata “governança”, “foco”, “resultados”; “empreendedorismo”; “parceria”; “sucesso”; “eficaz”; **accountability** (em inglês mesmo); empoderamento (um neologismo criado para **empowerment**) e outros.

Então, para fazer face a “novíssima” vulgata, surgida após a morte de Bourdieu, a escola, a educação em geral, nos diferentes níveis e modalidades, vem servindo como instrumento fundamental para que a “eficácia”, os “resultados” sejam atingidos, exigindo-se um **“accountability”** para verificar até que ponto a escola está “focada” para promover o “empreendedorismo”. Para isso é preciso uma “escola eficaz” e um “professor eficaz”.

Ao analisarmos o entendimento de imperialismo cultural, enquanto uma violência simbólica apoiada numa relação de comunicação coercitiva, que procura tornar universal os particularismos, nos deparamos com outra expressão cara a Bourdieu: violência simbólica. Esta última, tão apropriada na concepção de reprodução social, significa a dominação, a coerção, que não é física, sobre alguém, no sentido de impor a ideologia da classe dominante, sendo a escola, por meio da ação pedagógica e da autoridade pedagógica, esta exercida pelo professor, que vão contribuir para a conformação dos alunos ao arbitrário cultural, que no caso de uma sociedade de classes representa as idéias que vão dar força à sociedade capitalista.

A questão do “imperialismo cultural” levantada por Bourdieu nos leva a examinar o que isso significa na sua essência. Ao nos reportarmos a Lênin, na sua obra bastante conhecida “O Imperialismo, fase superior do capitalismo”, datada de 1915, compreende-se e teme-se a analogia feita por Pierre Bourdieu. Para Lênin o imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento do monopólio, da concentração das riquezas em cada vez menos países, que assim

conseguem dominar o mundo.

Os monopólios, a oligarquia, a tendência para a dominação em vez da tendência para a liberdade, a exploração de um número cada vez maior de nações pequenas ou fracas por um punhado de nações riquíssimas ou muito fortes: tudo isto originou os traços distintivos do imperialismo, que obrigam a qualificá-lo de capitalismo parasitário, ou em estado de decomposição. (LENIN, s/d)

Compreende-se e teme-se pelo fato de que um “imperialismo cultural” é a dominação ideológica dos países centrais capitalista sobre o resto do mundo. Dominação que se dará utilizando-se, sobretudo os aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1999) como a escola, a família, as igrejas (de diferentes credos), a mídia, a sociedade civil como um todo.

A existência desse “imperialismo cultural” é evidenciada por Roger Dale (2004) quando discute uma “cultura educacional mundial”, indagando se existe hoje uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Ao discutir essa temática o autor admite que a globalização tem uma influência na educação, mas destaca que existem formas diferenciadas relativas à concepção de educação e conseqüentemente às ações dela decorrentes. Em um dos casos, denominado por Dale (2004) como “Cultural Educacional Mundial Comum (CEMC)” existe uma defesa “que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação e de sociedade”, diminuindo o peso dos aspectos locais e nacionais que fazem exatamente a diferença entre os países e os estados-nação. Outro grupo, denominado, pelo autor, de “Agenda Global Estruturada para a Educação” (AGEE), vê na mudança de natureza da economia capitalista mundial a força que dirige a globalização e a partir dessa compreensão procura estabelecer os impactos sobre a educação, mas, e aí está a diferença com o primeiro grupo, destacando que essas influências são “intensamente

mediadas pelo local”. Essa lógica é mais destacada quando da defesa da idéia de que as políticas nacionais são nada mais, nada menos do que “interpretações de versões” de valores e culturas de nível mundial. Nesse caso, a educação não está isenta de ser também essa “interpretação”, ao contrário, o grupo que defende a Cultura Mundial de Educação Comum “sugere que as estruturas educativas e o conteúdo curricular são institucionalizados em um nível mundial”. (DALE, 2004, p. 432), sendo que organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO são os principais responsáveis pela disseminação dessas idéias, sobretudo nos países em desenvolvimento.

A nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) parece representar tanto a Cultura Mundial Educacional Comum, quanto as redes sociais estabelecidas para a educação resultado do “imperialismo cultural”. Para essa autora a busca do consenso em relação ao sistema capitalista³ viria por meio das políticas sociais, sendo a educação uma ferramenta poderosa para atingir esse objetivo. A legitimação do capital exigiria novas formulações teóricas e novas ações político-ideológicas, a fim de manter incólume o projeto do capital mundial e a educação seria a portadora dessa ideologia.

A NOVA REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A AGENDA GLOBALIZADA

As formas de exercer o imperialismo cultural como disse Bourdieu é por meio da violência simbólica, sendo a educação uma ferramenta adequada para isso. Para tanto é preciso que o Estado, responsável pela oferta da educação, se modifique, altere sua natureza, modifique suas funções. Mais ainda, nessa lógica é preciso também colocar em xeque a permanência dos Estados-nação⁴, face à globalização. Afonso (2001), fala mesmo em crise do

³ Os anúncios do “fim da história”, do surgimento da “sociedade pós-capitalista”, do fim das metanarrativas como o marxismo, pregado pelos pós-modernistas, são algumas das estratégias de divulgação e reafirmação da hegemonia mundial do capitalismo.

⁴ Adota-se neste artigo a compreensão de Afonso (2001, p.18) sobre o termo:

Estado-nação face à transnacionalização, crise essa que o autor diz ser ideologicamente construída, exatamente no sentido de o Estado poder ser o mobilizador de uma contra-hegemonia à globalização. A realidade é que esse ente não desapareceu, mas vem mudando suas funções, sobretudo àquela que caracteriza a autonomia, para se adaptar à etapa de internacionalização do capital. Ao mesmo tempo esse autor não descarta o papel do Estado-nação na definição das políticas sociais, salientando “a emergência de novas instâncias de regulação global e transnacional” (idem,p.20).

Para Ohame (1999) o Estado-nação chegou ao fim e exemplifica dizendo que hoje são outras as fronteiras (e não as geográficas ou étnicas) “num mundo sem fronteiras”. O autor procura demonstrar essa afirmativa em um argumento que ele denomina de “4 is”: (1) o investimento não está mais geograficamente restrito, afirma que o dinheiro fluirá para qualquer parte do mundo na qual haja oportunidade; (2) a industrialização se tornou global, para o autor as estratégias das corporações multinacionais e transnacionais não são conduzidas por razões de Estado, mas sim pelo desejo e atender a mercados atraentes, onde eles estejam; (3) a informação que vem facilitando a comunicação e a financeirização da economia. Nesse “i” o papel da tecnologia da informação é bem destacado, e o autor chama a atenção de que “não é preciso transferir exércitos de especialistas, nem treinar exércitos de trabalhadores”, tudo pode ser feito “on-line”; (4) o indivíduo enquanto consumidor passou a assumir uma orientação mais global, podendo, com a ajuda da informática comprar produtos de qualquer parte do mundo, pois, segundo o autor, o que é buscado é a qualidade e o custo, não importando a origem. Para Ohmae:

[...] a equação econômica muda fundamentalmente. Se o movimento irrestrito desses “is” torna o papel de intermediário dos Estados-nações obsoletos, as qualificações para participar do fórum global e para

“uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional”.

delinear soluções globais começam a corresponder não às fronteiras políticas artificiais dos países, mas às unidades geográficas mais focalizadas [...] (1999, XXI)

Na realidade o que se percebe, e a crise de 2008 evidenciou o fato, é que o Estado-nação não desapareceu, mas o seu papel foi reformado no sentido de torná-lo menos burocrático e mais gerencial, ou seja, adotando os métodos e as técnicas do empresariado, visando a atender as demandas do capital. Para alguns o Estado passou a desempenhar um papel de Regulador (AFONSO, 2001), para outros de Avaliador (BROADFOOT,2000).

Para Afonso a expressão Estado-Regulador acentua o fato da mudança de papel, deixando este de ser “produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo em regulador do processo de mercado” (p. 25). Para Maroy (2005) a regulação social designa em sociologia os processos múltiplos, contraditórios, por vezes conflituosos de orientação das condutas dos atores e da definição das regras do jogo em um sistema social. E ao contrário do que coloca Aglieta (1997)⁵, representante da Escola Francesa de Regulação⁶, para Maroy a regulação não produz necessariamente a ordem e o ajuste face aos problemas e disfunções do sistema. Para ele a chamada multiregulação (institucional e política) pode também gerar a desordem e as contradições. Para este autor a regulação é polissêmica, reenviando ao mesmo tempo à busca do equilíbrio em um sistema de ação em movimento e às necessárias adaptações de um sistema nas suas relações com o meio ambiente, este, por vezes origem de perturbações.

5 Para esse autor a regulação é “o conjunto de mecanismos e de instituições que permitem a acumulação capitalista [de] funcionar durante os períodos relativamente estáveis”.

6 . A Escola Francesa de Regulação tem como principais representantes: Michel Aglietta, Robert Boyer, Alain Lipietz e Benjamin Coriat. Surge na década de 1970 com a tese de Aglietta sobre a regularidade e acumulação em longos períodos, o que eles chamam de modo de regulação

Lessard (2002) trabalha com a regulação em três registros: a regulação burocrática, da profissão e do quase-mercado. Essas três dimensões da regulação, segundo o autor, são complementares:

A burocracia insiste sobre a regra hierárquica, a necessidade do controle dos processos, a conformidades às prescrições do trabalho e sobre a sanção do desvio, a profissão, de outra parte coloca na frente a regra da expertise e logo a formação aprofundada e contínua, do saber explícito e partilhado no seio de uma comunidade de colegas, da autonomia e da responsabilidade como fundamento da confiança do público. Enfim, a referencia mercadológica insiste na importância da resposta à demanda dos clientes ou dos consumidores dos quais a racionalidade é reconhecida, a flexibilidade e a adaptação às realidades locais, os benefícios da iniciativa privada, a concorrência e a eficiência. (p.4).

Lessard (2002) analisa um estudo sobre o Canadá, seu país de origem, feito por Anderson e Bem Jaafar, os quais identificam dois modelos de regulação em educação que eles chamam de econômico-burocrático e outro o ético-profissional. Segundo esses autores, o modelo econômico - burocrático está ligado ao movimento de obrigação de resultados. A respeito desse movimento Lessard aponta que o mesmo está vinculado à imputabilidade e a eficiência que hoje estão presentes nas políticas educacionais e informa que ele se operacionaliza por meio dos indicadores quantitativos, do acompanhamento das performances dos alunos, dos professores e das escolas, tendo os exames externos como o PISA como balizador desses resultados. E mais, segundo os autores, o modelo é adotado e divulgado pelos organismos internacionais Banco Mundial, OCDE e FMI, destacando a questão da avaliação como uma regulação do tipo econômico-burocrático.

O Estado reformado, conforme salientamos em parágrafos

anteriores, além de Regulador passou também a ser considerado Avaliador. Broadfoot (2000) em um artigo intitulado “***Un nouveau mode de régulation dans um système décentralisé : l’État évaluateur***” apresenta a tese de que a avaliação é um dispositivo que ganha uma importância crescente para a condução e a qualidade dos sistemas educacionais, sendo utilizado pelo Estado, via governos, como uma forma de manter os estabelecimentos escolares sob controle e tutela. Patrícia Broadfoot alerta que uma das características mais antigas e duráveis dos sistemas educacionais é a avaliação, vista como ***accountability***, o que ela explicita:

*Pode-se considerar o **accountability** como um processo em duas etapas: primeiramente trata-se da identificação e da medida das performances do sistema educacional em relação aos objetivos previamente fixados. Em segundo lugar trata-se de uma resposta trazida pelas instituições educacionais, graças aos mecanismos de controle destinados a reparar toda distancia entre os objetivos e os resultados. Mesmo sendo distintos no plano teórico, essas duas etapas se confundem freqüentemente na prática. (idem p. 44)*

Para a autora supra citada, a busca de resultados pelos governos aumenta na medida da descentralização dos sistemas educacionais, fazendo com que sejam estabelecidos mecanismos de controle a fim de conseguir que os valores dominantes na sociedade possam ser assegurados via escolas públicas e privadas. Esse seria uma forma de regulação burocrática, o que Lessard (2002) chama de burocrática-estatal em função de estar altamente preocupada com os resultados e a eficiência. Completando o sentido desse tipo de regulação, este mesmo autor fala na implantação do ***New Public Management*** (2006) que tem como princípios a descentralização, a parceria, os resultados, a excelência da performance, todos esses elementos considerados eficientes na iniciativa privada.

A ótica de Lessard parece coincidir com aquela apresentada por Broadfoot em relação ao Estado Avaliador. A chave do controle se encontra na capacidade do Estado determinar o conteúdo e o discurso educacional, mas vai além disso, ou seja, além de determinar, é preciso que o Estado tenha capacidade de impor, de fazer com que esse conteúdo e esse discurso sejam de fato implementados no sistema educacional. Para Broadfoot esses elementos, a determinação e a imposição, se constituirão na base da tal **accountability**, entendida como prestação de contas, tanto para os professores, como para os estabelecimentos de ensino. Dessa forma o governo exerce um poder de controle sobre a qualidade da educação e sobre os meios para promovê-la.

A questão não está restrita a um governo, lembremos a questão do imperialismo cultural abordada anteriormente, a forma como a questão do Estado-nação vem sendo considerada, ou seja, tendo chegado ao fim em um mundo que não tem mais fronteiras. Em função disso esse “novo” Estado criou uma nova regulação, da qual a avaliação é um dos elementos constitutivos. Oliveira identifica esse fenômeno (nova regulação), no caso brasileiro, pela “centralidade atribuída à administração escolar, nos programas da reforma, que situa a escola como núcleo de planejamento e de gestão”; pelo financiamento **per capita** e outro aspecto, considerado pela autora é “a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, assim como a avaliação institucional”. (s/d)

Mas se o mundo não tem mais fronteiras, a educação também não. Daí o fato dos organismos internacionais estarem preocupados com a qualidade da educação para a formação para esse mercado mundial. Os argumentos utilizados, em geral, pelo Banco Mundial, OCDE, UNESCO é da baixa de nível nessa dita qualidade, fazendo com que essas instituições proponham comparações entre países e criem mecanismos de avaliação como o PISA para exercerem o “império cultural”, utilizando a violência simbólica e a avaliação como controle e forma de **accountability**.

Dale (2004) ao falar sobre a Cultura Educacional Mundial

Comum evidencia que os sistemas educacionais e as categorias curriculares são definidos muito mais pelos modelos universais de educação, do que pelos fatores ditos nacionais, deixando evidente de que a política dos organismos internacionais é que vai acabar tendo um peso mais significativo no âmbito local. Segundo a CEMC as mudanças no currículo em nível mundial têm as suas origens nos “centros metropolitanos dominantes”, o que ratifica o imperialismo cultural.

Para garantir a implementação desse currículo, cujo conteúdo atende às demandas de um mercado e não de uma sociedade, a nova regulação estabelecida desempenha um papel fundamental. A gestão eficaz, (para quem?), o financiamento vinculado a resultados, caracterizando, sobretudo na educação superior por meio do contrato de gestão, e a avaliação são os elementos dessa nova regulação, cujas orientações, diretrizes e normas são estipuladas visando conformar os sistemas educacionais aos parâmetros internacionais que realiza exames como o PISA e estimula os governos locais a introduzirem exames externos nacionais.

A AVALIAÇÃO COMO CONTROLE

A avaliação externa, de resultados, que ocorre ao final de uma etapa, é um dos mecanismos atuais que vem servindo para o Estado exercer seu papel de controle, exigindo que os sistemas educacionais façam o **accountability**, tendo como parâmetros indicadores estabelecidos com base em níveis considerados performáticos. Dessa forma, objetivos são estabelecidos e o currículo das escolas, conforme realçado por Dale (2004), passa a ser fixado por organismos internacionais, que também estipulam os “**scores**”.

Com esse tipo de “desenho avaliativo” a prestação de contas passa a desempenhar um papel fundamental nas ações que ocorrem no chão das escolas e que envolvem basicamente a gestão e o trabalho docente, que passam a ser considerados fundamentais para que os resultados possam ser atingidos. Essa posição inverte

a lógica anteriormente adotada, qual seja: os alunos são avaliados no processo e ao final como forma de verificação da aprendizagem de conteúdos (competências e habilidades) considerados importantes para a formação do cidadão e para atender as necessidades sociais.

Na nova lógica as avaliações externas ocorrem ao final de um processo e são realizadas para medir o quanto do currículo (fixado por agências internacionais por meio de redes) é alcançado. Parece sutil a diferença mas ela é fundamental: antes a avaliação tinha uma função pedagógica, agora tem uma função mercadológica; antes a avaliação servia para verificar se o currículo estava sendo aprendido; agora o currículo é fixado a partir da avaliação, daquilo que as escolas sabem que vai ser cobrado.

A obrigação de resultados passa a ser o grande balizado das ações pedagógicas, enquanto uma das funções do Estado Avaliador. Lisa Demailly (2004, p.105), professora da Université de Lille I na França, assinala que a partir dos anos 1980 “as administrações públicas e os grandes organismos internacionais propõem e promovem a obrigação de resultados como modo de regulação da ação pública e tentam colocá-la em ação”. A autora alerta que esse tipo de mudança se estende à educação, mas também ao trabalho social, aos serviços culturais, abrangendo toda a gama de serviços públicos. Este, segundo a autora, é um movimento global, poderoso e está dentro de um quadro de exacerbação da concorrência de toda ordem em nível mundial, que abrange as questões econômicas, culturais e ideológicas.

Ives Lenoir (2004), professor canadense, assinala que:

A questão da obrigação de resultados em educação, decorrente desta nova cultura comercial, se inscreve plenamente [...] na lógica neoliberal. De fato para responder às exigências desse fenômeno global da mundialização, o discurso ideologicamente hegemônico neoliberal coloca na frente o princípio de excelência e ele acompanha outras palavras mestras: rendimento, eficácia, eficiência, competências, flexibilidade,

responsabilização, imputação, performance, gestão de qualidade, prestação de contas, etc. (p.258).

As chamadas “palavras mestras” enunciadas por Lenoir podem, sem dúvida, ser consideradas parte dessa nova vulgata educacional, definida por organismos internacionais. A OCDE instituiu em 1996 um exame denominado **Programme for International Student Assessment** doravante designado PISA, o qual

[...] representa o compromisso dos governos dos países membros de examinar em um marco comum internacional os resultados dos sistemas educacionais, medidos em função dos êxitos alcançados pelos alunos. PISA é, antes de tudo, um esforço coletivo que aglutina o conhecimento científico dos países participantes e é dirigido conjuntamente por seus respectivos governos, unidos pelo interesse comum de extrair conseqüências para as suas políticas. Compete, pois, aos países participantes responsabilizar-se do projeto em nível político. Assim mesmo, especialistas dos países participantes se integram em uma série de grupos de trabalho cuja função é estabelecer um nexo entre os objetivos políticos do PISA e os conhecimentos técnicos mais avançados disponíveis no âmbito da avaliação comparativa em escala internacional. A participação nos grupos de especialistas garante aos países que os instrumentos de avaliação do PISA tem validade internacional, levando em consideração o contexto cultural e curricular dos países membros da OCDE, constituem poderosas ferramentas de medição e insistem na autenticidade e na validade educacional.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável no Brasil pela coordenação das ações referentes ao PISA, este Programa é um programa

internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Segundo a mesma fonte, o PISA deve produzir indicadores que possam contribuir para a “discussão da qualidade da educação”, e para subsidiar políticas educacionais. O exame internacional buscar avaliar as “competências” dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências e coletar informações junto às escolas referentes às variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. A OCDE estipulou níveis que indicam a capacidade dos alunos sendo que para Ciências e Matemática esse nível vai de 1 a 6; já para Leitura vai de 1 a 5.

A OCDE (2004), criadora e executora do PISA informa que esse tipo de exame visa avaliar em que medida os jovens adultos de 15 anos, que estão, em tese, no final de uma etapa escolar, estão preparados a enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento. O exame, segundo a mesma fonte, busca explorar os saberes, o saber-fazer dos estudantes face aos desafios da vida real, não buscando determinar em que medida os alunos assimilaram uma matéria específica, na lógica de que o importante é de levar os alunos a utilizar o que aprenderam na escola, e não somente reproduzir esse conhecimento.

Ante o fato de um organismo internacional, cujos países membros se constituem os mais ricos do planeta e que também estabelece parcerias com outros países para implementação de programas como o PISA, pode-se indagar quais são as bases que essa Organização utiliza para estipular os indicadores internacionais que vão servir de orientação do currículo das escolas, da formação de professores em breve, para o *accountability*?

Em um documento intitulado *7Le capital humain: comment le savoir détermine notre vie* (2007), a OCDE deixa muito clara a

concepção de educação que defende. Esse documento inaugura a

7 Os principais grupos envolvidos no movimento: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-Dpaschoal, Instituto Itaú Culturalo, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia, Suzano, Banco BN Real, Banco Santander. Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2009, p.32)

série desta Organização denominada *Les essentiels de l'OCDE*, o que já denota a importância da temática. A questão do capital humano é tratada pela OCDE a partir da lógica da existência de uma relação direta entre esse tipo de capital (que inclui os talentos, os conhecimentos, as qualificações, as competências) e o crescimento econômico de um país. A partir desse entendimento a educação é considerada como o fator que vai acrescentar o *plus* necessário para que essa relação –educação-crescimento econômico- se efetive.

Segundo essa mesma organização (OCDE, 2008) os grandes desafios mundiais os quais a educação precisa enfrentar neste século XXI são: 1. o crescimento demográfico e o risco de superpopulação; 2. O aprofundamento das diferenças entre países ricos e pobres; 3. Aumento acentuado do fluxo de imigração e da diversidade; 4. O risco de destruição do meio ambiente em nível mundial. A escola precisa se preparar de forma efetiva para o enfrentamento dessas questões, o que mudará o “foco” sobre o qual as escolas e o ensino por elas ministrados deverão priorizar.

Todos esses são aspectos fundamentais que de fato precisam e devem ser enfrentados pela sociedade como um todo, o que inclui a educação. Contudo, a indagação que se coloca é de que forma e com quais objetivos essas questões serão trabalhadas nas escolas, levando-se em conta, também, o fato de vivermos em uma sociedade de classe, que tem enfatizado o papel da educação enquanto promotora da produtividade do trabalho e do crescimento econômico? Até que ponto o currículo das escolas estará voltado para os exames externos, como o PISA, ou para os interesses da sociedade real, sem esquecer o entorno maior que é o planeta? Qual será a função efetiva de um *accountability* da forma como vem sendo exigido pela avaliação das escolas e das instituições? Qual será o papel do professor nesse cenário?

O BRASIL E A NOVA REGULAÇÃO: A AVALIAÇÃO E O PDE

Em abril de 2007 o governo federal, por intermédio do Ministério

da Educação, instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reunindo 52 ações, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades da educação, tendo um caráter plurianual (2008/2011). Diga-se, a bem da verdade, que a grande maioria das ações elencadas já existia e estava sendo executada.

Este Plano representa um elenco de intenções (SAVIANI, 2007), tendo em vista não trazer explicitada a fonte de recursos. Além dessa crítica outra é feita, representada pela ignorância de um Plano Nacional de Educação, que é uma política de Estado, aprovada por meio da Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

O PDE explicita a concepção de educação que é aquela que busca a formação de “indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p.04), e tem como um dos objetivos promover “o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade”. Esse Plano implementa mecanismos de controle das ações, tais como o Termo de Compromisso, que representa a adesão pelo município ao Plano e que lhe dá direito à assistência técnica e apoio financeiro; o Sistema de Monitoramento- SIMEC que tem como função acompanhar as ações do PDE e do Plano de Ação Articulada que o município que aderiu deve realizar, o que nos interessa neste texto enquanto regulação, é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Este “novo” indicador passa a ser a nova regulação que doravante orienta as ações do governo em relação à educação básica. A sua constituição se dá pela combinação dos resultados da Prova Brasil com os resultados de rendimento escolar e o fluxo de alunos apurados pelo censo escolar (EDUCACENSO). Segundo um diretor do INEP, órgão responsável pela avaliação da educação básica, o IDEB, enquanto indicador é resultado da combinação de dois outros indicadores: a pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio) e da taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.

Assim, segundo o MEC (BRASIL, 2007) a criação do IDEB que é calculado por escola, por rede de ensino e pelo país como um todo, passa a fixar as metas de curto e médio prazo, de desenvolvimento educacional, visando, segundo o órgão governamental, a “visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais” (p.21).

É importante salientar que quando da implantação desse índice foi feita uma “radiografia” a partir dos dados de 2005, cujo resultado apresentou uma média de 3,8 no país como um todo. Naquele momento, o índice dos países membros da OCDE era de 6, em uma escala de 1 a 10, o que fez o governo brasileiro fixar nesse patamar a meta nacional até 2022, utilizando a responsabilização da sociedade civil para alcançar tal patamar.

Nora Krawczyk (2008) chama a atenção para a função do IDEB, enquanto uma das ações mais importantes do Plano de Desenvolvimento da Educação:

O PDE refina o indicador de qualidade, incluindo o fluxo dos alunos com o propósito de evitar a mera aprovação automática destes sem que o seu rendimento esteja assegurado, mas mantém o suposto que se ancora na importância do Estado avaliador. Nesse caso, a importância da avaliação não se restringe à possibilidade de acompanhamento do desempenho dos alunos para a correção de rumos na política educacional e/ou à necessidade de informação sobre a situação educacional do país; acrescenta a necessidade de divulgação de seus resultados como instrumento de promoção do controle e da responsabilidade social com o aprendizado (comunidade de país, professores e dirigentes políticos). (2008, p. 806)

Concomitante à implantação do PDE e para lhe dá sustentação legal foi baixado o Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 que “dispões

sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Na realidade esse compromisso se origina a partir de um movimento coordenado por empresários[□] e lançado em São Paulo, no Museu do Ipiranga, em 6 de setembro de 2006, como parte das comemorações da Independência do Brasil. Esse movimento é considerado como uma “aliança dos esforços da sociedade civil, da iniciativa privada e de gestores públicos com o propósito de efetivar o direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica Pública de qualidade até 2022”.

O artigo 3º do Decreto 6.094 de abril de 2007 torna a avaliação uma política de Estado e institui de direito o IDEB, enquanto uma ferramenta que aferirá a qualidade da educação básica. O parágrafo único deste artigo esclarece que esse índice será o “indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso [Todos pela Educação].

Para completar as ações do PDE, no mesmo dia 24 de abril o MEC instituiu a Avaliação de Alfabetização – Provinha Brasil, por meio da Portaria Normativa n. 10.

A nova regulação, já abordada em outro item deste trabalho, no Brasil tem se manifestado de forma completa, tanto no que diz respeito à gestão das escolas, que passou a ser descentralizada, ao financiamento, com o FUNDEB na educação básica, quanto à avaliação. No último caso pode-se citar hoje em vigência, os programas internacionais como o PISA (OCDE); o SERCE (Orealc/UNESCO), que é um Projeto do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), sob a supervisão da UNESCO, cujo objetivo é “gerar conhecimentos acerca do desempenho dos estudantes das 3ª e 6ª séries,[...] nas disciplinas de Matemática, Linguagem (Leitura e Escrita) e Ciências”. O estudo também “busca identificar as características dos estudantes, das turmas, das escolas, dos professores e das famílias dos alunos que estão associados ao desempenho dos alunos, enfatizando aqueles fatores passíveis de alteração por meio de mudanças do sistema educativo” (INEP, 2009).

Seguindo a tendência e as orientações internacionais o MEC/

INEP instituiu o IDEB e ratificou e incrementou a regulação das políticas de avaliação, por meio dos seguintes exames padronizados (externos):

- Provinha Brasil- cuja população avaliada são as crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas. Segundo o INEP, trata-se de uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização e se processa em dois períodos – no início e ao final do período letivo.

- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), avalia, a cada dois anos, todos os estudantes das escolas públicas da 4ª e da 8ª séries (5º. e 9º ano) do ensino fundamental, em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática (resolução de problemas), visando fazer um diagnóstico regional e nacional da educação nesse nível. Segundo o INEP os dados são utilizados para “calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e melhorar a qualidade do ensino básico, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”.

- Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb (Saeb) , avalia os alunos da 4ª e da 8ª séries (5º. e 9º ano) do ensino fundamental, em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática (resolução de problemas), da rede pública e privada, na área urbana e rural. Diferentemente da Anresc, a Aneb é amostral.

- O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), é um exame individual, de caráter voluntário, tendo ocorrência anual e é aplicado aos concluintes do Ensino Médio ou aqueles que já o concluíram em anos anteriores. A partir de 2009 o Enem passou a ser utilizado como uma etapa para o ingresso na educação superior.

- O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), tem por objetivo avaliar as competências e habilidades básicas de jovens e adultos que não tiveram escolaridade regular, ou que não puderam concluí-la em idade própria. Esse exame é aplicado a brasileiros residentes tanto no país quanto no exterior e é realizado por instituições credenciadas para tal fim.

A RESPONSABILIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR PELOS RESULTADOS- A NOVA TENDÊNCIA BRASILEIRA?

A tese que estamos desenvolvendo neste trabalho é a da forte presença dos organismos internacionais (imperialismo cultural) na determinação da concepção de educação (violência simbólica) que se materializará por meio de certa padronização do currículo (fim do Estado-nação), tendo os exames padronizados (internacionais e nacionais) como forma de **accountability** para a definição das políticas educacionais.

Na lógica dessa tese a ênfase na avaliação, como uma nova regulação da educação, passa a ser determinante para chamada qualidade da educação. É a partir dos resultados dos exames externos que tudo passa a ter sentido, o currículo, a formação dos professores e o trabalho docente. A própria escola, que também é avaliada e que recebe um índice por meio do IDEB, começa a ser estruturar para atingir os objetivos estipulados por meio da Provinha Brasil, da Prova Brasil e do PISA. Há, com isso uma inversão da função da avaliação educacional.

Natércio Afonso (2003) ao analisar a regulação da educação em alguns países da Europa⁸, identifica seis pontos que ele considera relevantes na evolução da regulação: (1) a diversidade dos dispositivos e dos níveis de controle, o que ocorre pelo estabelecimento de um currículo nacional obrigatório; as regras que são colocadas em relação à avaliação dos alunos e a exigência da realização de exames nacionais; os dois itens anteriores levariam, segundo o autor, a uma tendência à padronização das práticas docentes, “alimentadas pela pressão dos testes e exames nacionais”. (idem, p.55).

O ponto (2), segundo Afonso, é o reforço da regulação mercantil, considerada como sendo o “exercício do poder pela influência, ajustamento mútuo, carácter difuso e informal das regras e relações” (p.51). Esse aspecto tem levando, nos países estudados, ao controle social sobre a escola, por meio da competição que se estabelece a

⁸ Os países analisados foram Inglaterra e País de Gales, Portugal, Bélgica (francófona), França e Hungria.

partir, sobretudo, dos resultados dos exames nacionais, o que leva a um aumento do financiamento pelo poder público.

Em relação ao ponto (3) , a erosão da situação profissional dos docentes, o autor citado chama a atenção para o fato de que, nesse aspecto, tanto a regulação burocrática quanto a regulação mercantil estão presentes na situação. Isso porque em alguns países, caso de Portugal e da França, a gestão da carreira docente é exercida pelo Estado, do qual esses profissionais são funcionários. Mas, ao mesmo tempo, chama a atenção o autor, esse modo de regulação burocrática não é exercida de forma “pura”, já que outros mecanismos são adotados, como o caso de acreditação de entidades privadas para realizar, por exemplo, a formação continuada dos professores, o que aproxima o fato de uma regulação mercantil. Mas a questão é mais evidenciada na “intensificação do controlo sobre o trabalho docente”, cujos fatores mais visíveis incluem o currículo nacional, a miríade de avaliações externas, a padronização da formação inicial e continuada, a criação de um registro profissional, o estabelecimento de um código de conduta, dentre outros fatores citados por Afonso.

O item (4), levantado por Afonso (2003) para explicitar a regulação da educação, trata da intensificação da avaliação externa e do controle social. Esse aspecto é fundamental neste texto. O que este autor identifica em seus estudos nos países europeus não está muito distante da realidade brasileira. No caso europeu há um “revival” dos serviços de inspeção das escolas, caracterizando um “intervencionismo” governamental nas políticas educacionais, no sentido de reforço da regulação mercantil, ou seja, as definições, mesmo sendo feitas pelos governos, central ou local, seguem a lógica do mercado. Os mecanismos de avaliação externa passam a exercer um forte controle sobre o desempenho das escolas, dos alunos e dos professores. Os itens anteriores, com ênfase para este último conduzem à flexibilização da provisão de recursos financeiros (5), que passa a ser conduzida pelos resultados da avaliação externa e da prestação de contas. A participação social do governo nas escolas (6) vai estar orientada pelo desenvolvimento de parcerias com a iniciativa

privada, com os pais dos alunos, estabelecendo um controle desses “parceiros” sobre a escola (currículo, livro didático, professores, gestão, financiamento). O fato leva imputabilidade da responsabilização pelos resultados, sendo que o professor ocupa, nesse controle, um papel de destaque no sentido de ser um ator privilegiado das ações que podem contribuir para o “sucesso” da escola, no sentido de que essa seja eficaz.

Dessa forma, os exames externos, com ênfase aos internacionais como o PISA organizado pela OCDE, contribuíram para que os países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, buscassem os parâmetros estabelecidos por esses organismos como referência para o que é considerado como uma escola eficaz, cujo conteúdo é pautado pelas demandas do mercado e cujos resultados são imputados aos professores.

O que questiono, juntamente com Cabrito (2009), é essa:

[...] ‘sanha’ avaliadora, [que] ‘escorregou’ para a escola e demais serviços públicos, num processo que veio mesmo a descapitalizar o Estado providência, a arruinar o Estado educador e a endeusar o Estado avaliador/controlador. [...] Na verdade, o problema não se encontra na avaliação da qualidade em educação, mas no processo utilizado para medi-la, no destino a dar a essa avaliação e, em última análise, nas razões que se encontram por detrás dela. (pp. 181/197)

Broadfoot (2000) ao analisar o “Estado Avaliador” demonstra também preocupação com a utilização dos resultados da avaliação por parte dos governos nacionais e dos organismos internacionais. A autora chama a atenção para o caso francês dos “tentáculos” dos sistemas de avaliação sobre os destinos dos sistemas educacionais, destacando que por trás de um “discurso técnico e neutro” existe um sentido prático e ideológico nesse controle.

Nessa lógica, a formação e o trabalho docente estarão

implicados no **accountability** e a autonomia defendida tanto das escolas quanto dos profissionais que nela atuam estará comprometida em nome dos resultados definidos pela regulação mercantil (CABRITO, 2009), ou pela regulação do quase-mercado (BARROSO, 2004).

CONCLUINDO SEM FINALIZAR

Com a globalização, com a mundialização financeira, com a hegemonia do capitalismo, a partir da dissolução da União das Repúblicas Socialistas e com a queda do muro de Berlim, os sistemas educacionais ficaram ainda mais responsáveis pelo papel de aparelho ideológico do Estado, tendo como finalidade a difusão e a inculcação das idéias da classe dominante, como já dissera Marx em 1848 no Manifesto Comunista.

Para garantir o êxito dessa empreitada, o imperialismo cultural passou a ser exercido pelos países centrais por meio de organismos multilaterais, como é o caso da OCDE. Para tanto algumas medidas se fizeram necessárias, dentre elas a diminuição do papel do Estado enquanto executor e a ênfase no papel de controlador e avaliador. Nesse cenário o controle e a prestação de contas passam a representar mecanismos privilegiados dessa lógica. A violência simbólica precisa ser exercida e a garantia disso será a verificação dos resultados por meio dos exames externos padronizados, alguns mesmo de caráter internacional (PISA). É o **accountability** que vai trazer as informações necessárias para a definição das políticas.

Assim sendo, uma nova regulação de políticas educacionais é estabelecida: a avaliação de resultados, sendo este imputado à escola e, sobretudo ao professor. Em função disso, a formação e o trabalho docente precisam se adaptar a essa nova regulação, tendo em vista que o currículo e as estratégias de ensino serão, doravante, orientadas pelos parâmetros estabelecidos por órgãos externos, que criam os indicadores considerados adequados para atender a demanda dessa etapa da internacionalização do capital.

A análise da natureza da formação docente, via educação a

distância, ou do Plano Nacional de Formação, assim como a natureza do trabalho docente, a abrangência das atividades devem ser objeto de outro texto, pela própria abrangência do trabalho e pela limitação do tempo.

REFERENCIAS

AFONSO, A.J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, agosto 2001.

AFONSO, N. A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In BARROSO J. A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatizaçã: o. Lisboa, Portugal: Edições ASA, 2003.

AGLIETTA, M. *Régulation et crises du capitalisme*. Paris : Editions Odile Jacob, 1997.

ALTHUSSER, L. *Sobre a Reprodução*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

BOURDIEU P. WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam, 2001, Disponível em http://www.pucp.edu.pe/ridei/b_virtual/archivos/24.pdf . Acesso abril 2005.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias

e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_/ato20072010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, no. 130, janvier, février, mars, pp. 43-55, 2000.

CABRITO, B.G. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos CEDES*, 78, Gestão Institucional e Qualidade Social da Educação. Campinas, vol 29, n.78, maio-ago. 2009.

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou Localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação? *Revista Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004, p. 423-460.

DEMAILLY, L. Enjeux et limites de l'obligation de résultats: quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. In LESSARD, C. et MEIRIEU, P. *L'obligation de résultats en éducation*. Canada, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2004.

INCE/MEC. PISA 2006 Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Disponível em: <http://www.ince.mec.es/marcosteoricospisa2006.pdf>. Acesso jan 2009

KRAWCZYK, N. R. O PDE : Novo Modo de Regulação Estatal? *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p.797-815, set/dez. 2008

LÊNIN, I.I. Imperialismo, fase superior do capitalismo Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/cap10.htm#topp>, Acesso mar 2005.

LENOIR, I. Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ? In LESSARD, C. et MEIRIEU, P. L'obligation de résultats en éducation. Canada, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2004.

LESSARD, C. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94. p. 201-227, jan./abril. 2006.

LESSARD, C. Régulation multiple et autonomie professionnelle des enseignants : éléments de comparaison Canada/Québec. 2002. Disponível em: <http://crifpe.scedu.umontreal.ca/html/chaieres/lessard/pdf/regulationMultiple.pdf> . Acesso em: jan. 2007

MAROY, C. Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? Les Cahiers de Recherche em Education et Formation, nº 49, decembre 2005.

NEVES, L. M. W. A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OHMAE, K. O Fim do Estado-nação. São Paulo: Editora Campus, 1999.

OLIVEIRA, D. A. La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. Disponível em: <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/PENS-EDU/PENS-EDU-1-ANDRADE.pdf> . Acesso jan 2010.

OCDE. Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003. Disponível em : <http://www.oecd.org/dataoecd/48/19/34472753.pdf>. Acesso jan 2009.

OCDE. Le capital humain: comment le savoir détermine notre vie, 2007. Disponível : http://www.oecd.org/document/1/0,3343,fr_21571361_37705603_41525230_1_1_1_1,00.html. Acesso agosto 2008.

OCDE. Les grandes mutations qui transforment l'éducation. 2008. Disponível em www.oecd.org/.../0,3343,fr_2649_35845581_41426527_1_1_1_1,00.html Acesso jun 2009.

SAVIANI. D. PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação. Análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REGULAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Álvaro Moreira Hypolito

Universidade Federal de Pelotas

INTRODUÇÃO

Desde o final dos anos de 1980 as políticas neoliberais passaram a ser mais sentidas em nosso cotidiano e isso tem sido amplamente estudado e debatido em nossos fóruns políticos e acadêmicos, bem como na literatura que analisa as políticas educacionais dos últimos anos. Nesse contexto, a formação inicial de educadores tem estado em lugar privilegiado tanto nas políticas quanto nas nossas análises críticas. No Brasil, especialmente nos últimos dez anos, quando parece que as políticas de formação inicial foram se corporificando em propostas mais concretas, seja pelas definições de diretrizes curriculares, seja pelas definições em torno das agências formadoras, seja pelos incentivos a modalidades menos ortodoxas (programas especiais, EAD, cursos semi-presenciais), seja pela implementação de modelos de avaliação e de gestão, é possível identificar de forma mais clara as características e os efeitos dessas políticas nos currículos de formação e no próprio trabalho docente.

Nesse ambiente, testemunhamos uma enxurrada de ações gerenciais apresentadas como solução para os dilemas da educação pública, todas muito bem articuladas a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência. Assim, temos presenciado a introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente, como, por exemplo, os diferentes exames – ENEM, Provão, Provinha, PISA; sistemas de avaliação – SAEB, SAERS; índices de desempenho educacional, tais como IDEB; modelos gerenciais, baseados na qualidade e no mérito; enfim, ações que reduzem os problemas da educação a problemas técnicos de gestão.

O objetivo desta intervenção é discutir efeitos dessas políticas para o trabalho docente e para as escolas públicas, contextualizando suas vinculações com políticas internacionais mais amplas, coerentes com as formulações neoliberais e gerencialistas, fortemente dominadas pela esfera econômica. Visa também discutir como os docentes têm sido vistos e posicionados por essas políticas e pelos discursos educacionais das últimas décadas. O argumento central aqui desenvolvido é de que ações do estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que fabrica determinadas identidades docentes, a fim de conformar políticas educativas e curriculares e delineiam um docente adequado para tais empreendimentos. Há efeitos reguladores muito significativos para o trabalho docente. Na última seção é apresentado como um exemplo um programa de educação que vem sendo implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS DE REGULAÇÃO

O neoliberalismo em educação deve ser compreendido mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política de governo. Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares na construção da reforma como necessidade, como parte da globalização e da competição internacional do mercado e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento, contexto para o qual respostas e soluções devem ser, por esta lógica, buscadas. Este quadro, Ball resume em três conceitos chave: mercado, gerência e performatividade (BALL, 2008).

Em um contexto de expansão global da sociedade de mercado, o modelo gerencialista penetra nas instituições com a lógica de criação de um determinado modo de ser, centrado na idéia de consumo e de autonomia do sujeito para ser um *escolhedor* autônomo. As forças conservadoras e neoliberais têm obtido relativo sucesso nessa empreitada e têm conseguido impor sua agenda e estabelecido

uma reestruturação do sistema escolar, alcançando, por intermédio de formas dispersas de exercício do poder e por meio de reformas educativas, a formatação de subjetividades concorrentes para o sucesso de seus interesses.

É admissível, evidentemente, a co-existência de múltiplos discursos não necessariamente coerentes, tanto no interior de discursos conservadores quanto progressistas, já que no interior de grupos ou movimentos podem ser encontrados elementos discursivos contraditórios. O poder não é simétrico e, por isso, em um dado momento histórico, pode haver um discurso *master*, o qual é resultante de lutas e conflitos entre os grupos/classes sociais pelo controle político, cultural e econômico. Isso é o que se tem indicado como parte do processo de articulação (Laclau; Hall) e de hegemonia, que estão diretamente relacionados com o processo de constituição dos discursos: hegemonia como uma construção social, que produz e é produzida nos embates e processos de articulação de múltiplos discursos.

No entanto, a reestruturação educativa que temos vivenciado é resultante de um movimento desigual e combinado que tem conseguido impor globalmente sua agenda conservadora, que tem uma expressão local e global, no sentido de conectar interesses globais com os diferentes contextos locais. Nesse jogo de poder, não simétrico, o que está efetivamente em jogo é a imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica, de tal forma que, mesmo que peculiaridades locais sejam admitidas, as características centrais da reforma conservadora em educação apresenta fundamentos similares amplamente difundidos, os quais se pode identificar como *standardizações globais* (HYPOLITO, 2004).

Pode-se identificar dois momentos importantes nas políticas educativas neoliberais, embora estejam muito entrelaçados e sejam parte de um mesmo processo: um sistema de prestação de contas, bastante amplo, baseado em testes padronizados, identificando quem fracassa (estudantes e escolas) e atribuindo penalidades respectivas ao desempenho escolar sem necessariamente levar em conta o

contexto social em que tais resultados são produzidos – mais no início dos anos de 1990; outro momento, mais recente – início dos anos de 2000, com ênfase no mercado e nas formas de gerência de modo a proporcionar mais flexibilidade administrativa, com fechamento de escolas improdutivas e incentivo à parceria público-privado, financiado pelo estado. Mesmo que a gestão democrática e o discurso da participação constituam parte do discurso oficial, o poder de decisão das comunidades, sindicatos e docentes fica cada vez mais comprometido (LIPMAN, 2009).

Chicago é um exemplo desse tipo de política, analisada por Pauline Lipman, com esses dois momentos distintos e conectados. Uma primeira fase de controle e regulação muito fortes, com processos de **accountability** marcantes e classificação das escolas por desempenho, e outra fase de privatização ampla, com fechamento de escolas, incentivo a escolas **Charter**, conselhos administrativos privados, parcerias público-privado, que chega a construir uma espécie de sistema paralelo, baseado em oportunidades de opção (LIPMAN, 2009).

Nos Estados Unidos essas orientações conservadoras podem chegar ao extremo de provocar demissão em massa nas escolas, como no distrito educacional de Central Falls (Rhode Island), onde 93 professores e membros do corpo técnico-administrativo de uma escola foram demitidos em razão do péssimo desempenho da escola nos testes padronizados. Essa medida, foi apoiada pelo presidente Obama e por seus dirigentes da área de educação. Tal decisão colocou todas as entidades sindicais e o movimento docente em alerta, já que centenas de escolas pelo país afora apresentam resultados semelhantes e poderão virar alvo dos conservadores (GEENHOUSE e DILLON, 2010).

No Brasil, em um contexto diferente e com características próprias, processo similar tem acontecido. De um lado, a instituição do INEP como órgão avaliador e indicador de parâmetros para as políticas, uma espécie de abordagem próxima à Educação baseada em evidências (FERREIRA, 2009), seguido por muitas secretarias

de educação, e, de outro, ações que incentivam a terceirização da administração do sistema público, parcerias público-privado e sistemas de apostilamento (PERONI et al, 2009; ADRIÃO e PERONI, 2009).

Stephen Ball (2004), analisando a educação a partir da realidade britânica, sintetiza muito bem os efeitos dessa reestruturação ao observar como os estudantes são concebidos e endereçados pelas políticas gerencialistas em educação, como se pode ver na seguinte passagem:

Tais políticas vêem os estudantes como quem deva ser colocado sob pressão para melhorar seu desempenho, a fim de contribuir para que as instituições a que pertencem tenham boa posição no mercado. Nesse sentido, as formas de conhecimento e as abordagens pedagógicas focalizam mais o desempenho e os resultados do que o próprio processo de aprendizagem. Este, para mim, é um foco limitado e estreito, pois o que se torna importante na educação escolar é o que pode ser demonstrado e mensurado em termos de desempenho. Assim, coisas cujos resultados não são tão visíveis, como valores, sensibilidades, relações sociais e cidadania, tornam-se menos importantes, ficando a margem do currículo escolar. (2004, p.14)

Na seqüência desta observação, Ball afirma que há um efeito paralelo no que se refere aos docentes

(...) uma vez que o trabalho do professor passa a ser reorientado pelo mercado. É esperado que os professores organizem e dirijam seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem. Esses julgamentos, em muitos casos, têm

sido estendidos ao mercado interno que se desenvolve nas escolas, mudando as formas como os professores são avaliados e valorizados. De maneira crescente, os professores estão submetidos ao monitoramento, à vigilância, ao julgamento e às comparações realizadas pelo sistema de mercado das escolas. Há pouca oportunidade e espaço em tais sistemas para eles perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema de mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição. Qualquer coisa a mais é apenas retórica. (2004, p.14-15)

Como indicado anteriormente, políticas educacionais deste tipo não têm se desenvolvido somente em países desenvolvidos. O estado brasileiro, consoante com políticas globais desse tipo, tem desenvolvido ao longo das últimas décadas inúmeras ações que demonstram, de forma muito clara, uma coerência com tais diretrizes. Isso pode ser exemplificado tanto com ações nacionais e internacionais como com ações que vêm sendo desenvolvidas em âmbito dos estados federados. O eixo tem sido estabelecer um sistema de avaliação que indique as medidas do desempenho do sistema e dos níveis de ensino e a partir daí estabelecer as metas técnicas para solucionar os problemas apontados.

O estado brasileiro, em relação à avaliação da Educação Básica, tem vários programas que visam fornecer elementos para as soluções gerenciais apresentadas como necessárias. São eles: Prova Brasil; SAEB; Provinha Brasil; ENEM; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). No âmbito da Educação Superior tem um sistema próprio – SINAES, envolvendo avaliação das instituições, dos cursos de graduação e ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Além desses, há os programas de Estatísticas Educacionais: IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Censos (Educação Básica e Ensino Superior) e Cadastros (Docentes e Instituições de Educação Superior).

Além de participar de várias ações internacionais, colaborativas com outros países, o Brasil participa do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Há também vários estados que estão promovendo os seus próprios programas e sistemas de avaliação, como, por exemplo, o Rio Grande do Sul com o SAERS, o que será analisado um pouco mais adiante.

Cada um desses programas poderia merecer uma análise específica, contudo a exemplificação basta para ilustrar o eixo argumentativo desta intervenção. O que chama a atenção é a ênfase que vem sendo colocada nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais. Há um deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado. O INEP e seus programas de avaliação são nitidamente orientados por uma perspectiva desse tipo (FERREIRA, 2009).

Martin Lawn (2001) nos lembra que a fabricação e o monitoramento da identidade profissional docente é crucial no governo e na condução da gestão escolar e do sistema educacional de uma nação. Definir, pois, que profissional do ensino é necessário, como deve se comportar e desempenhar suas atividades, quais seus problemas práticos é uma forma de garantir as condições necessárias para a fabricação e normatização da docência. Isso é obtido, em boa medida, pela veiculação desse discurso de todas as formas possíveis, incluindo jornais, periódicos, mídia, etc. Vários dispositivos são colocados em ação para definir o discurso pedagógico e seu poder sobre as instituições escolares, sobre os fins da educação, e sobre o papel dos agentes, autorizando e desautorizando as identidades profissionais possíveis, atribuindo razões para a crise educacional e responsabilizando os docentes e sua formação como o centro da crise (GARCIA et al, 2005).

Mais uma vez chamo a atenção para o fato de que as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais constroem e desejam, isto significa que as políticas não são exatamente o que seus formuladores planejam. As práticas locais são resultado de negociações, embates e resistências, envolvendo um conjunto de

fatores pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (BALL, 2004). Todavia, o foco desta exposição está na análise das políticas e não a partir do olhar das práticas docentes. O que interessa explorar aqui são os efeitos dessas políticas para a construção de identidades docentes e de modelos de formação profissional.

IDENTIDADES DOCENTES

Um formato de identidade profissional que vem sendo construído envolve, por um lado, a admissão de que as habilidades docentes derivam da experiência, de modo que a gestão da sala de aula, as metodologias e todas as ações de ensino são decisões individuais. Nesse sentido a autonomia individual é valorizada e o envolvimento com outras atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino, do tipo daquelas relativas a leituras de formação geral ou atividades de formação continuada são desestimuladas, diferentemente daquelas voltadas para um saber-fazer – para as práticas. Assim, as atividades docentes tendem a ser encaradas como atos intuitivos, como um dom, baseados na experiência e na vocação. Por outro lado, as habilidades docentes são chamadas a uma articulação entre teoria e experiência, numa perspectiva de valorização da formação em serviço como solução para a educação, desde que articulada com uma visão de resultados, uma formação que desenvolva as competências necessárias para elevar o desempenho das escolas, e, assim, o ensino é visto como atividade mais racional do que intuitiva, porém técnica e baseada em um saber-fazer. Estas seriam as características do que Hargreaves e Goodson chamam de “novo” profissionalismo resultante das reformas educacionais conservadoras.

Susan Robertson (1996) relaciona essas reformas com o trabalho docente, indicando alguns de seus efeitos. Afirma que nessa perspectiva de profissionalismo há poucas chances para um aumento de autonomia porque o que efetivamente ocorre é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – envolvendo as grandes definições sobre currículo e programas – tem sido deslocado

das professoras e dos professores e localizado sob controle dos administradores, dos políticos e dos interesses mais amplos do capital internacional. Continua a autora, afirmando que os benefícios para o corpo docente são muito ilusórios. Docentes são interpelados para uma (auto)administração, para uma pseudo autonomia, embora aumentem as restrições de tempo e o tamanho das turmas, na mesma medida em que a gerência sobre o seu trabalho se torna mais eficiente. A consequência disso é uma autonomia imaginada com uma autoridade despersonalizada – uma docência de resultados confundida com profissionalismo, para a qual não têm havido oportunidade para o magistério negociar os novos moldes do seu trabalho. As mudanças das condições de trabalho têm sido moldadas pelas conveniências econômicas e de acordo com as necessidades do Estado. Exemplo recente ilustra isso: a nova legislação sobre o piso salarial nacional para o magistério, que inclui um percentual razoável para o preparo das atividades de ensino, vem sendo duramente questionado pelas administrações de vários estados.

Além disso, este “novo” profissionalismo estaria sendo requisitado como colaborador para a efetiva consecução dos padrões de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto de globalização. Esse apelo ao “novo” profissionalismo pode incluir práticas de colaboração, trabalhos integrados, formação de equipes e parcerias, busca de desenvolvimento profissional e foco nos resultados (GARCIA et al., 2005). Entretanto, esse discurso de profissionalidade tende menos a reforçar o planejamento global da escola e o apoderamento do corpo docente, em termos de maior poder de decisão, e tende mais a sobrecarregar o trabalho docente (mais tarefas e responsabilidades extras, maior intensificação do trabalho, com menos tempo para preparação e estudo). Como alguns estudos mostram, mesmo que docentes redirecionem suas práticas para ações inovadoras e críticas, estas muitas vezes são práticas restritas a pequenos grupos.

POLÍTICAS EDUCATIVAS, REGULAÇÃO E PERFORMATIVIDADE

Para chamar a atenção a processos centrados na performatividade, mesmo longa, novamente vou utilizar uma passagem de Ball.

*Performatividade tem um efeito insidioso na natureza do trabalho profissional. Performatividade age em retroação sobre a prática para reorientá-la em direção a determinados resultados e valores. Isso é mais evidente onde a performatividade toma o desempenho como alvo central. (...) Agora, na Inglaterra, nas universidades e nos departamentos, temos um sistema de avaliação de pesquisa, para obtenção de financiamento, baseado em resultados de vários tipos, como, por exemplo, o número de estudantes e o número e o tipo de bolsas que as pesquisas atraem. As demandas para esta performatividade têm efeitos na prática da instituição, do departamento e dos indivíduos, distorcendo o fazer acadêmico. Os professores são levados a elaborar projetos que tenham grande possibilidade de ser financiados em função dos resultados que prometem alcançar. Um editor, discutindo esta questão, em um encontro público, identificou esse tipo de experiência como uma atividade semelhante a “fatiar salame” (**salami slicing**). Nesse sentido, o que previamente era considerado trabalho, é agora apresentado como dois ou três, dividindo as idéias em pequenos pedaços, multiplicando assim, a produção. Estes são efeitos insidiosos e há também efeitos nas relações sociais entre acadêmicos. De forma crescente, somos encorajados a valorizar as pessoas que contribuem para o melhor desempenho das instituições. Passamos a avaliar nossos colegas não por suas idéias ou por seu trabalho pessoal, ou pelos seus*

conhecimentos, mas pela produção. A quantificação do trabalho acadêmico tem provocado mudanças em nossa forma de trabalhar, por meio da maneira como disciplinamos a nós mesmos e a nossa produtividade. Cria-se um sentimento de culpa. Muda a forma como pensamos sobre nós mesmos, como falamos sobre nós e como nos apresentamos. Há mudanças profundas em nossa prática e em nossa linguagem. Sentimos culpa e desejo ao realizar determinado tipo de esforço. Enfim, é algo que também funciona de dentro para fora e de maneira que as pessoas não conseguem reconhecer. (2004, p.15-16)

Considero que o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – e suas mais de quarenta ações de governo, mesmo que contemple ações relevantes e necessárias se tomadas especificamente, no conjunto não deixam de ser ações performáticas. Basta que o site do MEC seja aberto na página do PDE e vemos um emaranhado de ações que impressiona, sensibiliza e, talvez, confunda alguém menos atento, pela performance, pelo impacto visual e por induzir à idéia de que há remédio para todos os males. Como parte do programa Educação para Todos, o objetivo é atingir os índices de desempenho dos países desenvolvidos, como a Finlândia, em 2022. O programa específico PDE-Escola e o PAR são ações nitidamente desenvolvidas para atender as evidências do IDEB e impor um modelo de desenvolvimento curricular pensado desde fora. Acompanhamento de escolas da rede pública onde programas induzidos pelo PDE vêm sendo desenvolvidos mostra como o IDEB e o PDE estão sendo efetivamente implementados (IVO e HYPOLITO, 2009).

O questionamento a ser feito e o deslocamento que se impõe é que não chegaremos, em termos de bom desempenho, a lugar nenhum, como não temos chegado após mais de vinte anos de políticas de gestão baseadas na eficiência para a educação pública. Há necessidade de que outros indicadores não econômicos sejam

trabalhados. Por que não utilizar indicadores próprios do sistema para uma avaliação de desempenho, tais como padrão salarial dos profissionais, encargos, carga horária, condições de trabalho, número de alunos por turma, nível de formação do quadro profissional, condições físicas das escolas, disponibilidade de bons materiais didáticos e de ensino, laboratórios, dentre outros? E em relação aos estudantes, por que não indagar como vivem, em que condições socioeconômicas, culturais, etc.? O ponto é o que avaliar e como avaliar. Como nos indaga Michael Apple (1999), se avaliar o professor é a resposta, qual é mesmo a pergunta?

É evidente que a sociedade tem o direito de obter uma prestação de contas, no entanto os docentes têm sido interpelados por políticas equivocadas que não deram certo nesses últimos 30 anos, são cada vez mais contestadas em todos os lugares porque aumentam as desigualdades, têm sido responsabilizados pelo fracasso sem que possam ter opinado nas formulações das políticas, as quais surgem a partir do que é chamado políticas baseadas em evidências, que é uma abordagem centrada em estudos quantitativos distantes da realidade cultural e social das comunidades escolares. Qualitativamente não se pode comparar e estabelecer parâmetros de chegada entre escolas públicas brasileiras e finlandesas.

Eu suspeito, como muitos, que não chegaremos aos índices da Finlândia se as nossas crianças não tiverem o mesmo padrão de vida nutricional, social e econômico das crianças finlandesas, se nossas escolas não tiverem as mesmas condições das escolas de lá, se o nosso corpo docente não tiver as mesmas condições de trabalho e salário, e nem o mesmo nível de escolaridade e formação que as professoras da Finlândia.

No que segue, passo a descrever o que está acontecendo na educação pública da rede estadual do RS para apresentar um caso concreto para análise e discussão.

GERENCIALISMO, REGULAÇÃO E FABRICAÇÃO DOCENTE: O CASO DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – SEC-RS – tem sido uma das aliadas de outros governos estaduais para dar continuidade a políticas que vinham sendo desenvolvidas desde a administração do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Com muitos choques e tensões com os sindicatos e as categorias de trabalhadores da educação no estado, o governo do RS tem levado a cabo uma série de programas estruturantes para reorganizar a gestão pública, a partir de uma abordagem gerencialista. No campo educacional tem liderado, juntamente com São Paulo e Minas Gerais, uma movimentação conservadora de questionamento da política de piso salarial e de ataque a direitos conquistados ao longo da história. Para tanto, segue modelos já amplamente discutidos em países como Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, dentre outros, e que hoje estão sendo reavaliados em vários aspectos.

Em um processo considerado participativo, a ex-Secretária de Educação, Marisa Abreu, preparou um vídeo com três palestras que apresentam a política educacional do Governo do RS. Este vídeo foi apresentado em todas as escolas do estado como forma de ampliar e democratizar o debate, embora a conversa seja unilateral. Neste vídeo a secretária fala da Reforma no Plano de Carreira do Magistério e de um novo modelo de Gestão Escolar.

Passo a apresentar alguns pontos que julgo importantes do plano e, pelo reduzido espaço deste texto, vou comentar alguns que considero mais significativos para o debate. A primeira idéia significativa do plano é introduzir na carreira docente a noção de pagamento por desempenho (*performance*), por mérito, o que implicaria em estabelecer formas de: i) melhorar a seleção; ii) valorizar a formação continuada; iii) valorizar o desempenho; iv) melhorar os salários iniciais; v) melhorar o salário em geral; vi) redimensionar a gratificação como gestão; e vii) sustentabilidade das despesas e previdência.

O aspecto mais perverso do plano talvez seja a introdução

do pagamento por **performance**. Este modelo além de criar uma diferenciação interna na carreira, está associado com o desempenho das escolas, para as quais não há garantia alguma de investimento a partir de suas necessidades. Tende a uma correria competitiva pelo bom desempenho, como se fora um setor qualquer do mercado. Para tanto, o controle passa a ser feito a partir do modelo de cima para baixo (top-down) e a educação passa a ser orientada para atingir o mérito dos sistemas de avaliação, o que influencia o poder de decisão e discricionário dos docentes em relação a decisões pedagógicas relativas a seus estudantes. A discussão do piso salarial é sempre apresentada de forma tangencial e no sentido de que vai ser respeitada, no entanto a carreira vai sendo desestruturada.

O modelo de avaliação é colocado como uma exigência do PDE que sugere processo de avaliação externa. Para isso o Estado vai definir estratégias de avaliação externa, com inúmeras diretrizes para o estágio probatório, com um sistema de inspeção terceirizado para conduzir a avaliação. Para os cargos de Direção e Supervisão está sendo pensado um exame de certificação para que os docentes possam pensar em exercer as funções.

Com relação ao tempo de serviço, a proposta é substituir o adicional de tempo de serviço por exames periódicos de aferição, estabelecendo promoções variáveis por desempenho, na forma de um décimo quarto salário, definido pelo desempenho da escola, fluxo escolar dos estudantes e por uma avaliação externa e em larga escala, proposta como SAERS – Sistema de Avaliação da Educação do RS. A classificação das escolas dar-se-á em relação a ela mesma (desempenho ao longo do tempo); em relação a todas as outras; e em relação a outras de igual nível socioeconômico.

A carreira será avaliada, segundo a proposta, da seguinte forma

- Ingresso – formação inicial exigida, avaliação por meio de concurso para ingresso e avaliação de desempenho por intermédio do estágio probatório;
- Evolução na carreira – avaliação individual para progressão

nas classes, avaliação coletiva pelo desempenho das escolas com a remuneração variável;

- Possibilidade de exoneração pela insuficiência de desempenho e resultados.

Em termos de Gestão o projeto prevê o PROGESTÃO que inclui um contrato de gestão a ser estabelecido pelo Diretor eleito de cada escola com a SEC-RS. Para a SEC-RS a gestão democrática depende da competência do Diretor de Escola e, por isso, esta função precisa estar qualificada, o que significa, para o programa em pauta, que o diretor tem que dominar a gestão pedagógica para exercer uma gestão democrática. Todo o discurso da gestão está centrado na qualidade, na competência, no saber-fazer, na eficiência e no bom desempenho. Gestão democrática como participação das comunidades seria uma politização inadequada, incentivada pelos sindicatos.

A autonomia é apresentada de duas maneiras: como autonomia financeira e como autonomia pedagógica. A autonomia financeira é vista como fruto tanto de processos de municipalização como de processos de descentralização financeira, tipo PDDE, e outras formas de atribuir responsabilidades para as escolas, sem poder de decisão orçamentária para investimentos nas prioridades da escola. Mesmo que esses programas sejam desejáveis para muitas escolas porque ajudam a resolver problemas do cotidiano, os recursos daí advindos sempre são insuficientes para uma escola de qualidade e não permitem um planejamento de maior investidura. A autonomia pedagógica proposta indica que o ensino deverá seguir estreitamente os referenciais curriculares. Na perspectiva da secretaria os professores não poderão ter autonomia para decidir o que vai ser ensinado, podendo decidir como vai ensinar.

Isso não é bem verdade. Como se sabe não se pode separar método de conteúdo. Ao introduzir um sistema de apostilamento, testado em vários municípios, com possibilidade de escolha dentre três sistemas – GEEMPA, Alfa Beta ou Fundação Airton Senna –, o Estado retira a possibilidade discricionária do professor de poder decidir o que é melhor para seus alunos em cada situação de ensino

e de vida que vai se colocando na vida escolar. Estes sistemas adotam um modelo que deve ser seguido e fazem com que o coletivo escolar se enfraqueça como prática colaborativa, podendo criar o que Hargreaves denomina de **balcanização** da gestão escolar, e, em termos pedagógicos, impõe metodologias e materiais de ensino que devem ser seguidos e aplicados.

Há ainda evidências de que esses sistemas na forma como estão sendo introduzidos sobrecarregam os professores, alienam suas práticas, e apresentam resultados duvidosos frente ao seus custos.

A necessidade de fabricar uma nova mentalidade docente é bem aparente e faz parte da lógica de criar uma desestabilização do sistema com base em parâmetros que introduzem um outro reordenamento, não mais baseado em um discernimento profissional mas produzido a partir de uma necessidade dita objetiva, científica, eficiente, adequado aos novos tempos da sociedade do conhecimento, que exige um desempenho escolar capaz de criar habilidades e competências para que a nossa sociedade possa competir em condições de igualdade.

Contudo, o que se encontra na prática é um dismantelamento das escolas e das condições de realização de qualquer educação com um mínimo aceitável de qualidade. Com base no discurso da eficiência, classes de alunos foram enturmadas com quantidades absurdas de estudantes, de forma a obter um custo/benefício favorável ao estado. Inúmeras turmas foram fechadas, bibliotecas fechadas para que professoras e professores fossem para as salas de aula. O que se vislumbra é que o discurso gerencialista não se sustenta. Um exemplo pode esclarecer o que estou afirmando. Uma escola estadual de Pelotas há quatro anos atrás foi apresentada e celebrada como a escola pública que havia obtido um dos melhores resultados no SAEB, dentre as escolas da cidade, e bem colocada no estado do RS de forma geral. O que se esperaria desta escola tomando por base o discurso gerencialista? Suponho que seria uma oportunidade para esta escola melhorar mais ainda, servir de modelo, ir adiante, melhorar seus resultados, etc. Todavia, neste ano, em visitas à escola, o que se encontra são problemas: biblioteca fechada, direção da escola sem

equipe, sem coordenação pedagógica, faltam funcionários, faltam professoras, há salas fechadas com goteiras, móveis estragados, dentre outros problemas. Enfim, após pelo menos quatro anos de uma política educacional baseada no mercado e na eficiência, o que se vê é isso.

COMENTÁRIOS FINAIS

Congruente com as políticas conservadoras o controle sobre a formação inicial e continuada é parte essencial, daí que as políticas de formação tendem a ser afastadas das universidades e direcionadas para centros específicos de formação ou para agências de formação do próprio estado (BALL, 2008). A formação continuada é uma possibilidade mais concreta para ser regulada já que pode ser aferida periodicamente e ser atribuído ao corpo docente uma atualização profissional direcionada para um saber-fazer e sob sua responsabilidade, já que se não for certificado precisa se qualificar na direção do que está estabelecido pelos processos de avaliação.

Tudo está bem conectado e o pagamento por desempenho é uma proposição que adquire corpo em muitos estados da federação. Talvez seja pela oposição a esta lógica que a política do piso-salarial vem sendo bastante questionada. Este pagamento variável pelo trabalho, associado com formas de contratação temporária, que viraram regra em muitos locais, podem se tornar uma arma bastante útil para o gerencialismo neoliberal na educação. Isso está sendo identificado pelo magistério como uma ameaça a seus direitos e por isso mesmo tem sido questionada e resistida por muitos docentes. No entanto, o movimento docente se encontra numa condição fragilizada em termos de organização, o que permite que muito deste discurso da competência e do bom desempenho atraia parcelas significativas do professorado, o que faz com que em muitas situações a categoria apresenta-se dividida.

De certa forma, o sucesso conservador de direita em impor suas políticas obtém um sucesso aparente por meio de promessas

de qualidade, competência, métodos eficientes, bom desempenho, em oposição a um estado incompetente que só consegue garantir uma educação pública ineficiente, cara e improdutiva. Os sistemas de avaliação fecham o circuito, com provas, aferições, índices e indicadores para prestação de contas.

O Estado neoliberal nesses últimos vinte anos desmantelou o sistema público de ensino, desestruturando órgãos pedagógicos e administrativos locais, tanto da educação municipal quanto estadual. Hoje muitas prefeituras e coordenadorias de educação não possuem corpo técnico qualificado em número suficiente para atender todas as demandas. Ambiente mais do que favorável para uma parceria público/privado de apostilamento, com contratação terceirizada de docentes e de equipes gestoras, contratação de modelos curriculares com aquisição de materiais e métodos de ensino, bem como encomenda de serviços técnicos para avaliação externa. Os efeitos dessas políticas tem sido desastrosos para o trabalho docente e, lamentavelmente, o governo do RS tem seguido a bula liberal conservadora com muita presteza.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, p. 107-116, 2009.

BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham / Philadelphia, Open University Press, 1994. p.14-27.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, set./dez. 2005. p.539-564.

_____. **The education debate**. Bristol : The Policy Press, 2008.

FERREIRA, Márcia dos Santos. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.123-130, jul.-dez. 2009.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GREENHOUSE, S. and DILLON, S. School's Shake-Up Is Embraced by the President. *New York Times*, March 6, 2010.

Disponível em <http://www.nytimes.com/2010/03/07/education/07educ.html?pagewanted=1&hp>

HYPOLITO, Álvaro M. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Escolar. **RBPAE**, v.27, 2008.

IVO, Andressa A. e HYPOLITO, Álvaro M. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar. **Anais da 32a. Reunião Anual da ANPEd**, p.1-16, ANPEd, Caxambú, 2009.

Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5475--Int.pdf>

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>.

LIPMAN, Pauline. Paradoxes of teaching in neo-liberal time – Education 'reform' in Chicago. In: GEWIRTZ, S; MAHONY, Pat; HEXTALL, I.; and CRIBB, A. (eds.) **Changing Teacher Professionalism – International trends, challenges and ways forward**. New York/

London : Routledge, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p.109-118, maio/jun/jul/ago 2004.

_____. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. **Anais da 28a Reunião Anual da ANPED**, ANPEd, Caxambu, 2005.

PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C. e FERNANDES, Maria Dilnéia E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, vol.30, no.108, p.761-778, out. 2009.

ROBERTSON, S. Teachers' work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'. In: HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teachers' professional lives** London/Washington DC: Falmer Press, 1996.

_____. Política de re-territorialização: espaço, escola e docentes como classe profissional. **Currículo Sem Fronteiras** v. 2, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/Robertson.htm>

SANTOS, Lucíola L. C. P. Entrevista com Stephen Ball. **Educação em Revista**, n.40, p.11-25, dez. 2004.

_____. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n 89, p.1145-1157, set/dez. 2004.

CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NA FORMULAÇÃO DAS ATUAIS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE O ARCABOUÇO NORMATIVO E O RESPEITO ÀS CULTURAS E ÀS FORMAS DE VIDA

Iria Brzezinski

PUCGOIÁS

ANFOPE

INTRODUÇÃO AO TEMA

Neste estudo decorrente de uma pesquisa teórica, de natureza qualitativa pretendo analisar as convergências e tensões vivenciadas na formulação e concretização das políticas para a formação de professores no Brasil, solicitado pela Comissão Organizadora do XV Encontro Nacional de Didática e Prática (XV ENDIPE, UFMG, 2010). Essa solicitação levou-me a tratar das políticas de formação de professores para a educação básica brasileira, que tem sido objeto de estudo a que tenho me dedicado e tem sido motivo de minha inserção no movimento nacional de educadores.

Organizei este estudo mediante uma abordagem que vêm orientando a lógica argumentativa de meus trabalhos acadêmicos. Essa lógica pressupõe a disputa entre dois projetos distintos de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola .

Um dos projetos em disputa na arena das políticas educacionais é assumido por profissionais engajados em movimentos de educadores, em particular, por aqueles que mantêm compromisso acadêmico, científico, pedagógico, social e político com a formação de profissionais da educação; adotam a concepção histórico-social de educação; baseiam-se no paradigma educacional das relações entre cultura, sociedade e educação; defendem a educação básica

e educação superior públicas de qualidade para todos; engajam-se em associações, entidades e sindicatos do campo educacional; vivem e respeitam a cultura e a forma de vida dos brasileiros; lutam para que sejam eliminadas as desigualdades sociais, educacionais e econômicas.

O outro projeto em disputa prioriza normas e critérios de regulação, de avaliação e de certificação de competências na formulação de políticas de formação de professores. Nesse sentido, a formação é equacionada por meio de políticas educacionais do “ato consumado”, sobretudo com soluções “mágicas” e propostas de formação de profissionais da educação instituídas pós LDB/1996, denominadas propostas alternativas. O arcabouço legal deste projeto, dentre tantos outros, constitui do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 09/01/2001); dos planos de desenvolvimento da educação e nos programas, por exemplo, os Emergenciais, que consistem em treinamento em serviço para a primeira licenciatura, de cursos exclusivamente a distância, de complementação pedagógica, de segunda licenciatura; dos Pareceres e Resoluções do CNE sobre Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica; do Plano de Metas “Compromisso todos pela Educação”; da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; do Exame Nacional de Admissão de Docentes; do Instrumento de Avaliação para Autorização e Reconhecimento de Cursos Pedagogia. Faço lembrar que esse projeto de formação para o magistério vem exigindo do Estado Regulador tanto o aparato normativo baixado com a finalidade de ser obedecido, quanto o financiamento com aporte de recursos, muitas vezes advindos de agências internacionais.

A respeito da obediência cega às proposições normativas de políticas de formação de professores e suas conseqüências é necessário destacar que representam violência simbólica (BOURDIEU, 2003) porque são determinadas pelo governo, desconhecendo as reivindicações da maioria dos movimentos de educadores.

Diante desses projetos em disputa, resta aos educadores

tomar partido na arena política: assumir posições de dizer “sim” ou “não”. Ao se posicionarem com uma resposta afirmativa os professores manifestam convergências, porém, quando questionam, interpelam, resistem, reivindicam e apresentam propostas contrárias às imposições legais, de imediato, o conflito, o embate se instalam, as tensões recrudesçam, a ruptura torna-se uma constante ameaça.

É fato que os conflitos são inerentes ao convívio humano e que para o negociador “o conflito é o caminho do entendimento” (LACERDA, 2010). Assim, descobri que a história da educação brasileira revela a existência de uma “terceira via” para o enfrentamento desses impasses – a negociação, o acordo, a conciliação. Chamo atenção para uma espécie de entendimento ou de solução negociada já na trajetória de oito anos de elaboração da LDB/1996 no Congresso Nacional. Florestan Fernandes (1990, p. 143), em favor do ensino público, cunhou a expressão “conciliação aberta” para denominar a negociação necessária em momentos de tensão vividos pelos defensores desse ensino, articulados no Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, e pelos lobistas do ensino privado. O sociólogo-parlamentar manifesta convicção quando escreve:

Por mais precária que seja, a “conciliação” constitui um processo inevitável nas atividades parlamentares. O dilema se impõe na constituição de forças hegemônicas, que resolvem problemas educacionais segundo critérios comerciais, confessionais ou inconfessáveis. [...] O ensino público possui seus campeões. Contudo, o ensino privado agrega influxos e ramificações por toda a estrutura de poder da sociedade civil e do Estado (FERNANDES, 1990, p. 144-145).

A “terceira via” implica negociar e fazer acordos, visando a direcionar as oposições em um jogo arriscado para chegar ao ponto de convergência. Com efeito, em uma negociação a tensão deverá ser superada, à medida que as partes conflitantes se disponham a

fazer trocas, distribuir poder, compartilhar interesses, conter emoções mediadas pela lógica racional, pela astúcia e pela objetividade. Em um processo de negociação, a rigor, predomina o aforismo: melhor um bom acordo do que uma boa demanda. Optar pela “terceira via”, a meu ver, requer concessões e renúncia das partes que negociam. O acordo ou a solução negociada se sustentam na relação “perde/ganha”, de modo que, ao final, os atores em disputa se contentam com “meia” conquista.

Antes de analisar tensões, convergências e conciliações vivenciadas nos processos de formulação de políticas de formação do magistério procuro aclarar o que denomino políticas educacionais do “ato consumado”. Em regimes totalitários, a sociedade civil e política são fortemente controladas pelo chefe de governo. O ditador monopoliza o poder e pratica a violência física e simbólica para fazer valer de maneira hegemônica suas ideologias. Neste contexto autoritário, as políticas educacionais do “ato consumado” naturalizam-se e ficam subjugadas ao ato impositivo de “cima para baixo”. As determinações legais emanam do grupo que detém o poder, são sigilosamente elaboradas e revestidas de auto-aplicabilidade. Já nos regimes democráticos, a soberania pertence à totalidade dos cidadãos independentemente da condição de classe, raça, religião e competências (LALANDE, 1999). Os direitos humanos são respeitados e a prática da liberdade e a autonomia, originárias do **ethos** democrático necessariamente incluem o outro (HABERMAS, 2007). Sob tais valores, as políticas educacionais do “ato consumado” são inadmissíveis.

Na atualidade, o propalado discurso do governo brasileiro sobre a democracia é contradito por ações autoritárias, como as Medidas Provisórias. No campo das políticas de formação de professores caso típico também de “ato consumado” foi o baixado pelo social democrata Fernando Henrique Cardoso, o Decreto 3.276, de 06/12/1999. Seu teor determinava redução do curso de Pedagogia a um bacharelado e exclusividade dos cursos normais dos Institutos de Educação Superior para formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Em contraposição a esse ato, derivou

um robustecimento do projeto defendido pelo movimento nacional de educadores em favor do curso de Graduação em Pedagogia, cuja dinâmica curricular deve articular a licenciatura ao bacharelado. Fortalecida a coesão de idéias e ações do conjunto das entidades de estudos e pesquisa em educação suscitou maior mobilização e um novo espaço foi organizado para reflexões, debates e ações, o Fórum em Defesa da Formação do Professor, criado em Brasília, em 8/12/1999. O movimento de educadores saiu vitorioso deste embate quando em 07/08/2000 houve uma mudança de redação no § 2º do Art. 3º do Decreto 3.276/1999, por força do Decreto n. 3.554.

Em seguida discorro sobre as tensões e divergências, conciliações e convergências na formulação e concretização de políticas para a formação do magistério. Para tanto, apoio-me nos ensinamentos encontrados na obra **A inclusão do outro**, de Habermas (2002). Sustento minha análise ainda em outros autores e nos diplomas legais que dão base aos fundamentos teóricos deste estudo.

TENSÕES E CONVERGÊNCIAS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Habermas (2007) ao fazer críticas construtivas às interpretações de John Rawls (2000) na obra **Uma teoria da justiça**, expôs de modo evidente as decisões dos cidadãos quando se curvam ao que dita a legislação ou quando, a partir de uma reflexão baseada em valores, optam pelo comportamento social coadunável com as culturas, as formas de vida cotidianas e os interesses comuns da sociedade em que estão inseridos.

À luz das normas é possível decidir o que deve ser feito; no horizonte dos valores, [analisa-se] qual o comportamento recomendado. Normas reconhecidas obrigam seus destinatários por igual e sem exceção, enquanto os valores exprimem até que ponto determinados bens, que

em determinadas coletividades [culturas] são vistos como almejavéis, merecem preferência. Enquanto as normas são obedecidas, no sentido de cumprir com expectativas generalizadas de comportamento, os valores e os bens só podem ser realizados [conquistados] ou adquiridos mediante uma ação direcionada [pela reflexão] (HABERMAS, 2002, p.72).

Valendo-me da lógica habermasiana destaco que o Estado – o instituído – tem o dever de formular, regular e avaliar as políticas educacionais, determinando ao cidadão no contexto do Estado de Direito, obediência à lei. Neste estudo, as forças sociais, concretamente as entidades de estudos e pesquisas em educação articuladas no Fórum em Defesa da Escola Pública – o instituinte – são tomadas como preservadoras dos valores culturais e representantes do mundo vivido dos profissionais da educação e de suas formas de vida.

As tensões, convergências e conciliações entre o instituído e o instituinte que dizem respeito à formação e valorização do magistério são aqui analisadas, a partir do marco histórico, a LDB/1996. Importa destacar que já o processo de elaboração desta Lei consistiu em divergências, como descreve Pino (2008) no seguinte trecho.

[...] com o avançar dos anos 1990, as posições no campo educacional, longe de se tornarem mais convergentes, tornaram-se mais embaralhadas. Elas convergiram apenas na identificação da existência da crise dos sistemas e das políticas educacionais. Divergiram na análise, nas políticas públicas da educação, portanto nos encaminhamentos das soluções e práticas sociais (PINO, 2008, p.18).

A autora acrescenta que as conciliações se efetivaram por meio de estratégias que produziram “um campo social” no qual acordos partidários conduziram a ajustes entre partes conflitantes e consumiram longas sessões de negociação. Nesses conflitos, o

Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB integrado por entidades educacionais desempenhou papel significativo na luta coletiva em favor da escola pública, laica, gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades da educação para todos os brasileiros.

Os principais momentos em que o instituído e o instituinte mantiveram conflitos, bem como convergiram em alguns aspectos, serão mencionados a seguir, ainda que muitos outros mereçam ser citados.

1.1 A construção do Plano Nacional de Educação instituído pela Lei n. 10.172, de 09/01/2001.

Uma das maiores tensões registradas no final da década 1990, ocorreu com o enfrentamento dos educadores ao governo FHC, elaborando e apresentando à Câmara dos Deputados uma proposta de Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil. Essa foi protocolada em 10/02/1998 e recebeu a denominação PL n. 4.155. A este anteprojeto foi anexado o PNE do Executivo registrado na Câmara dos Deputados sob n. 4.173, em 11/02/1998. Como resultado da tramitação no Congresso Nacional os embates acirrados entre os defensores dos projetos em disputa prevaleceram no PNE/2001 e os objetivos e metas foram traçados à luz do projeto governista..

Na proposta de PNE do governo salta aos olhos a falta de responsabilidade da União com a formação e a valorização dos profissionais da educação, condições balizadoras da qualidade do ensino da EB: das 27 metas relativas à formação no PNE/2001, nenhuma será de responsabilidade da União, 10 delas exigem a parceria do MEC com outros setores governamentais e 17 são de exclusiva responsabilidade dos estados, municípios ou das organizações da sociedade civil.

Esse descaso da União com as políticas de formação e valorização do magistério também é verificada na destinação de recursos para as políticas educacionais. O PNE aprovado para o decênio 2001-2010 prevê que a destinação de recursos vinculados à educação pode atingir 7% do PIB, contando com esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Esse índice contraria a

proposta da sociedade civil brasileira, representada pelos educadores que propõem a alocação, o mais breve possível, de um índice de 10% do PIB para a educação, com vistas ao alcance da qualidade social ensejada, à universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar dos estudantes de todos os níveis. Quanto a este aspecto reafirmo a crítica feita por mim, em 23/05/2000, na Comissão Geral da Câmara dos Deputados, nos momentos finais da tramitação do PL n. 4.155/1998, segundo a qual o PNE do Executivo apresentava um grave equívoco, o de “prever muito, com detalhadas metas, sem prover todos os níveis de ensino de recursos financeiros para assegurar a exequibilidade dos objetivos e metas traçados” (BRZEZINSKI, 2000, p.2).

Esta situação de escassos recursos para a Educação foi agravada ainda mais depois de nove vetos do Presidente Fernando Henrique Cardoso ao PL n. 42, que aprovou no Congresso Nacional o PNE (conhecido como Substitutivo Nelson Marchesan ao PL n. 4.155). Tal medida teve nefasta repercussão nas políticas de formação de professores. Esses vetos foram entendidos como uma afronta às expectativas de melhoria da qualidade da educação brasileira, pois, segundo denúncia da Campanha Nacional pelo Direito à Educação no *Informes Abong n.143* (2001) eles foram definidos pela equipe econômica do governo FHC com “a intenção de impedir a ampliação de recursos para a Educação”.

Se as decisões do Presidente da República eleito pelas elites e fiel aos princípios neoliberais frustraram as expectativas de melhoria da qualidade da educação, a indignação causada aos educadores tomou proporções incomensuráveis diante do silêncio do Presidente Lula. Eleito pelas classes populares, a promessa do sindicalista Lula era de revogar os vetos de FHC, entretanto, feita em campanha eleitoral, caiu no esquecimento. A meu ver, o poder instituído nestes últimos sete anos padece de memória.

Atitudes como essas desestimulam os jovens a ingressar na carreira do magistério, tão pouco valorizada, haja vista a falta de pretendentes aos cursos de formação de professores. Com

efeito, ausência de professores bem formados e valorizados social e economicamente contribui para o fraco desempenho da educação básica como comprovam os dados oficiais do INEP, em 2009. Neste ano, o País amargou baixos índices na avaliação do desempenho da educação básica pública. Os dados oficiais apontam também a necessidade de implementar um Planejamento Estratégico da Formação Inicial de Professores da Educação Básica Pública para suprir déficit histórico das políticas educacionais nesse campo. Esse planejamento consiste em uma das estratégias da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29/01/2009.

Por força do diploma legal anteriormente mencionado cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Educação Básica (CAPES/EB) a regulação e avaliação dessas políticas com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Art. 1º, Decreto n. 6.755/200). Os idealizadores do Plano preveem a mobilização, até 2014, de 90 instituições formadoras e 1 bilhão e 800 milhões de reais até 2014, para capacitar professores para as projetadas 651.175 vagas de docentes na EB. Dessas, até 2011, deverão ser preenchidas 331.307 por professores formados na esteira da execução do citado Plano Estratégico (TEATINI, 2009).

Não resta dúvida de que a projeção feita pelo governo é ousada. Muitas ações serão requeridas para concretizar essas expectativas, com base nos princípios de formação de qualidade que respondam às necessidades da realidade escolar e da dignificante valorização do professor. Um dos mecanismos de acompanhamento da operacionalização deste Plano são os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, propostos pelo Decreto.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), em nível superior (Parecer CNE/CP n. 9, de 08/05/2001

e da Resolução CNE/CP n. 1, de 18/02/2002).

A elaboração das DCNFPEB foi marcada por alguns momentos de aproximações entre o que deliberava o poder instituído, neste caso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o instituinte representado pelas entidades científicas articuladas ao Fórum em Defesa da Formação do Professor. Houve convergência, particularmente, na acertada estratégia de o CNE convocar cinco audiências públicas regionais e uma nacional, realizadas no primeiro semestre de 2001, visando subsidiar a elaboração das citadas diretrizes. Nessas audiências, muitas reivindicações e divergências foram explicitadas pelas entidades, associações, sindicatos, dentre outros, contudo poucas arestas foram aparadas.

Merece destaque a convivência respeitosa entre os diversos atores da sociedade civil e política, o que suscitou mudanças na condução das discussões e polêmicas que impulsionou avanços. As tensões, porém, não foram dissipadas, ao contrário, intensificaram-se.

Elenco, a seguir, as mais acirradas tensões nesse processo de formulação de políticas de formação de professores. É difícil hierarquizá-las em face da importância de cada uma.

Início pela investida governamental de retirar da universidade a formação de professores para atuarem na EB. A formação universitária desses professores encontra respaldo, desde 1931, no Estatuto das Universidades Brasileiras. Nas últimas décadas, o poder instituído — governo FHC — destinou recursos públicos para a criação de múltiplos lugares de formação de professores fora da universidade. Ao atribuir exclusividade ao Instituto Superior de Educação (ISE), e à Escola Normal Superior (ENS) para formar professores da EB em nível superior o governo incitou uma expansão desordenada dos ISEs e ENSs no ensino privado, e, na contra mão da história, ignorou que as Faculdades e Centros de Educação tem comprovado que o curso de Pedagogia constitui o lócus para formar profissionais para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, ficou evidente o aligeiramento curricular praticado por agências formadoras em nível superior, em virtude da flexibilização de

critérios de autorização e reconhecimento, sobretudo, no que tange à composição e titulação do corpo docente e ao reconhecimento de até 800 horas de prática pedagógica realizada pelo licenciando na condição de professor leigo atuante na EB (com base na prática pela prática ou em saberes tácitos, experienciais). O intuitivo, por sua vez, postula a formação de professores para a EB na universidade, que tem função precípua de desenvolver pesquisa, articulando-a ao ensino, à extensão e às práticas culturais universitárias.

Estou convicta de que no espaço universitário o estudante de primeira licenciatura vai construindo, no coletivo, sua trajetória profissional e identidade de professor-pesquisador-gestor. Em cursos universitários de qualidade reconhecida pela CAPES/EB é facultado ao licenciando que se prepara para atuar nos três níveis da EB, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o desenvolvimento de uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, dominar tecnologias de suporte didático ao trabalho docente e produzir novos conhecimentos;

b) A proposta de diretrizes curriculares (versão fev/2001) revelava desprezo para com o curso de Pedagogia, pois sequer o citava, entre as licenciaturas, como responsável pela formação do professor da educação infantil e do professor multidisciplinar do ensino fundamental. O instituído CNE apenas sinalizava que a universidade e os centros universitários poderiam formar esses professores em “outros cursos”, não necessariamente, denominados Curso Normal Superior. Em nenhum instante propunha que profissionais do ensino pudessem ser formados no curso de Pedagogia.

Simple divergência com movimento nacional de educadores que lutavam intensamente para que as diretrizes curriculares do curso de Graduação de Pedagogia fossem elaboradas pelo CNE, com o mesmo procedimento utilizado para formular diretrizes dos demais cursos de graduação? Não. Com esta decisão o CNE, em tempos democráticos, revelou o desejo de extinguir o curso de Pedagogia, reconstituindo ameaça feita pelo Conselho Federal de Educação, em

1976, em plena ditadura militar.

Do antagonismo de posições entre alguns conselheiros radicais e as entidades de estudos e pesquisa, essas, por força das circunstâncias também inflexíveis, venceu a já mencionada “terceira via”. Os conselheiros conciliadores chegaram à versão final do Parecer e Resolução que institui as DCNFPEB, o reconhecendo a existência do curso de Pedagogia à medida que propuseram “a manutenção, no caso das Universidades e de Centros Universitários, dada sua autonomia, da alternativa de que a formação de professores se processe em cursos com outra denominação, como os de Pedagogia, desde que observadas estas Diretrizes”.

Apesar de acatar esse reconhecimento, o movimento de educadores, o instituinte, na oportunidade avaliava que é significativo avançar na organização curricular do curso de Pedagogia que pudesse contemplar a base comum nacional de formação e a reorganização das instituições formadora do pedagogo. Pacientemente, até os dias de hoje, as entidades fazem essas reivindicações em todos os espaços abertos pelo poder instituído e em documentos elaborados pelo conjunto das entidades de estudos e pesquisas em educação.

c) A versão das DCNFPEB de fev/2000 apresenta uma equivocada concepção de pesquisa ao afirmar que “a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica” (MEC/CNE, fev. 2000, p.35). Com a análise dessa afirmativa, os representantes do instituinte, em sua maioria pesquisadores da universidade, avaliaram que os elaboradores da proposta de diretrizes desqualificaram a investigação como princípio formativo e cognitivo da docência; descuidaram-se da vinculação da pesquisa com os demais componentes do ato educativo; não levaram em conta o compromisso histórico assumido pela universidade na formação de docentes, qual seja, incentivar a pesquisa desde a graduação até a pós-graduação.

Nessa proposta de diretrizes versão fev/2000 constatava-se uma visível economia de conteúdos essenciais para a formação do magistério da EB, o que gerou polêmica entre as partes, suscitando

questionamentos: Existe pesquisa não-científica? Estariam os elaboradores do documento tão impregnados da concepção prática do saber-fazer que desconsideraram quão científica é a investigação sobre o cotidiano da realidade escolar?

Os questionamentos associados à tensão instalada diante do assunto conduziram o CNE a repensar sua concepção de pesquisa, resultando na eliminação do trecho em que a pesquisa do professor era identificada como não pesquisa.

d) A defesa do *apartheid* entre o local de formação do professor e de produção de conhecimento pedagógico e o local onde o conhecimento pertinente a cada área específica do currículo da EB é construído — o bacharelado — desvela a intenção dos elaboradores das diretrizes em manter a formação de professores em estrutura institucional própria, sem vínculo com a pesquisa. Tal defesa demonstra o caráter iminente prático do modelo de formação constante das DCNFPEB e assim a aludida estrutura institucional de formação, é evidentemente o ISE. Neste aspecto, em particular, instituído e instituinte se degladiavam, pois na versão fev/2000, a base comum nacional necessária à formação docente, que preconiza uma formação teórica sólida do futuro professor-pesquisador-gestor, foi substituída pelo modelo de competências. Essa modelo carrega a conotação de saber que vai se consolidando na situação de ensino e na vivência de problemas do cotidiano a serem equacionados pelo imediatismo, sem mobilizar em profundidade conhecimentos epistemológicos.

Mais uma vez a resistência ativa dos educadores engajados no processo de formulação das DCNFPEB desestabilizou a proposta do CNE. Na versão final das diretrizes foi assegurado o vínculo orgânico dos cursos de formação de professores com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas. As entidades científicas, porém saíram fragilizadas com o estabelecido na Resolução CNE/CP n. 1/2002, em seu Art. 16. Por determinação deste dispositivo o Ministério de Educação coordenará e articulará o sistema federativo de certificação de competência dos professores da EB, em regime de colaboração com o CNE e com representantes dos demais conselhos estaduais e

municipais e representantes de associações profissionais e científicas.

Instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

Em 2003, por meio da Portaria n. 1.403, de 09/06/2003, o então o Ministro da Educação Cristóvam Buarque instituiu a certificação de competências para a validação de conhecimentos adquiridos nos cursos de formação. Os resultados da certificação deverão ser usados como parâmetro de formação de professores e de mérito profissional. Como se observa são instrumentos de avaliação e controle que guardam sintonia com princípios neoliberais norteadores das políticas agendadas pelos países capitalistas do bloco hegemônico nas últimas décadas do século XX, para o subdesenvolvido Continente latino-americano..

As divergências entre as forças sociais organizadas em entidades do campo da educação e o Ministério da Educação, poder instituído, foram logo arrefecidas, porque o Ministro Buarque foi destituído do cargo pelo Presidente Lula. Neste ínterim, felizmente, o sistema de certificação foi desestabilizado no âmbito do MEC, embora a Deputada goiana, Raquel Teixeira tenha dado prioridade a ele na Câmara dos Deputados, ao propor o anteprojeto de Lei n.1.172, de 03/06/2003. Sob o pretexto de qualificação e valorização do magistério, o foco do anteprojeto da Deputada reside na certificação de competências, posição defendida à época, como conselheira do CNE quanto foi relatora do Parecer CNE/CP n. 9 e da Resolução CNE/CP n. 1.

Apesar de desconhecer a verdadeira razão da retirada de Cristóvam Buarque do MEC, tenho certeza de que a causa não foi o sistema de certificação. Prova cabal é que esse sistema foi revigorado pelo Ministro Fernando Haddad, já no segundo mandato do presidente Lula. De maneira astutamente dissimulada a certificação de competências foi restabelecida no MEC, por meio do Art.3º da Portaria n. 6, de 28/05/2009 que instituiu o Exame Nacional de Admissão de Docentes. Esta normativa, de fato, dá continuidade à política educacional do “ato consumado”, conforme se constata.

O exame avaliará competências e habilidades imprescindíveis à vida docente, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame, a ser divulgada anualmente pelo INEP (BRASL, MEC, 2009)

A insistência na criação de agências oficiais centralizadoras de certificação de competências do professor da EB está sendo retomada também por atos do Legislativo: o anteprojeto de Lei n. 6.114, de 25/09/2009 em tramitação na Câmara dos Deputados, como casa revisora do anteprojeto n. 403, de 10/07/2007 do Senador Wilson de Matos. A trama bem arquitetada entre os dois poderes da República foi tecida para instituir o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB) e vem recebendo tratamento em caráter prioritário pelos parlamentares. Ao anteprojeto n. 6.114 foi apensado o de n. 1088, de 16/05/2007 que tem por objetivo alterar a Lei n. 9.394/1996, para instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica.

O impasse está instalado e as tensões e divergências entre o instituído e o instituinte ocupam o centro da arena política da certificação. A meu ver, esse mecanismo regulador da profissão que se vale de exames padronizados aplicáveis em todo o território nacional desconsidera a cultura da escola, da comunidade e do professor, com reflexos negativos para a formação e profissionalização docente. No horizonte dos valores, a atitude recomendada, retomando Habermas (2007), é o respeito às culturas e às formas de vida dos futuros professores e dos docentes atuantes na EB.

Faço lembrar que “no olho do furacão” dos debates e embates sobre a certificação de competências deve por oportuno ser retomada a discussão no que tange a criação de um órgão, talvez em forma de conselho que contemple em sua constituição, uma visão política democrática com ampla participação de diversos representantes da sociedade civil organizada em entidades educacionais. Lembro

também que a primeira referência à criação de um Conselho Profissional de Professores ocorreu no Encontro Nacional, em Belo Horizonte, realizado em 1983.

Processo de elaboração e implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCNP).

As DCNP devido a sua natureza deveriam ser elaboradas no CNE articuladas às DCNFPEB. A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, como representante da comunidade acadêmica junto à Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), intrigada com a falta de proposições do CNE sobre a matéria, em 1999, elaborou uma proposta, que foi assumida pelo movimento nacional de educadores até a homologação das DCNP, mediante os Pareceres CNE/CP n. 005/2005 e n. 003/2006 e Resolução CNE/CP n. 001/2006.

Ainda que as históricas reivindicações do movimento não tenham sido atendidas no conjunto normativo das DCNP, os avanços conseguidos por meio de árdua luta, dão contornos a uma outra identidade ao curso e ao pedagogo. Em consonância com as DCNP/2006 o pedagogo é professor, é pesquisador, é gestor para atuar em espaços escolares da EB e não escolares, sendo a docência a base da identidade profissional do pedagogo .

No que tange às convergências resultantes do processo de negociação entre o CNE (Comissão Bi-cameral) e as cinco entidades de estudos e pesquisa em educação (Anfope, Anped, Anpae, Cedes e Forundir), podem ser citadas as seguintes: a) a organização curricular do curso em disciplinas será superada e a fragmentação do conhecimento em habilitações foi extinta; b) a formação do pedagogo configura-se no preparo qualificado para a docência e para outras dimensões do ato pedagógico; c) a concepção de docência foi epistemologicamente explicitada e consiste na base da identidade do pedagogo; d) a base comum nacional deverá ser respeitada por todos os cursos de formação de professores; e) formação para a gestão educacional e para pesquisa está assegurada; f) a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério.

As tensões e divergências sobre a formação do pedagogo são constantes. Descrevo algumas: a) a Pedagogia é ciência da Educação ou os estudos sobre a epistemologia da Pedagogia indicam que não é ciência; b) o curso de graduação em Pedagogia deve ser ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado ou somente licenciatura; c) existe distinção entre o campo de formação do pedagogo e o campo de sua atuação profissional; c) o Art. 64 da Lei n. 9.394/1996 deve permanecer com a redação original ou ser alterado pelo Congresso Nacional, retirando da Graduação em Pedagogia a formação de especialistas em administração, planejamento, supervisão, inspeção, supervisão e orientação educacional para atuar EB; d) uma política global de formação e valorização do magistério deve configurar o cerne do sistema nacional de formação de profissionais da educação ou não é importante.

Parece significativo para esse momento histórico recomendar a instalação dos os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente dos estados e do Distrito Federal, por força Decreto n. 6.755, para que assumam o papel de instância reguladora da política de formação e de valorização do magistério, até que essa atribuição seja conquistada pelas entidades e sindicatos educacionais da sociedade civil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouso fazer provocações, tanto para aqueles que advogam políticas de formação de professores em obediência cega ao arcabouço normativo baixado pelo Estado mínimo regulador como “ato consumado” quanto para os que lutam por conquistas que são engendradas no seio da cultura brasileira e no campo dos valores, que respeitam as formas de vida do cidadão que faz parte da EB: o professor, o estudante, os profissionais não docentes.

Essas provocações podem ser expressas pelos seguintes questionamentos:

Quando e como ações propositivas à ensejada política de Estado e, não de governo ou de partido, irão incidir sobre as

políticas que requerem articulação entre formação inicial presencial e continuada, condições dignas de trabalho e de salário, tendo como ponto de partida a formação de professores com qualidade para a EB?

Quando e como o paradigma que leva em conta as transformações sociais, as modificações nas forças produtivas e no mundo do trabalho, alterações que dialeticamente provocam mudanças no papel social atribuído ao professor lançará luzes à formação do profissional da educação para atuar na Educação Básica (EB)?

Espero que essas questões suscitem outras bandeiras de luta do movimento mantendo-o vigoroso para o enfrentamento contínuo às políticas educacionais que desrespeitam a cultura do povo brasileiro e as formas de vida do professor.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6 ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, I (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam** (org). São Paulo: Cortez, 1996 (10 ed., 2008).

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores par a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, n.68, p. 80-108, dez. 1999 (Especial).

BRZEZINSKI, Iria. **Pronunciamento da ANFOPE na Comissão Geral da Câmara dos Deputados sobre o processo de elaboração do PNE**. Brasília, 23/05/2000. Mimeografado.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as “diretrizes para a formação inicial

de professores da educação básica em curso de nível superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, p. 118-124, jan./fev./mar./abr.2001.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, RBPAE**, Porto Alegre, v.23, n.2, p. 229-252, mai./ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008a.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois**: reinterpretada sob diversos olhares 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

BRZEZINSKI, I. *et all*. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96, p. 819-842, out. 2006 (Especial).

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Educação & Sociedade**, Campinas, a. 11, n. 36, p. 142-149, dez. 1990.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. 3 ed. Trad. George Sperber; Paulo Astor Soethe; Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

INFORME ABONG n. 143. Vetos ao PNE são principal alvo de Campanha pela Educação. Disponível em http://www.abong.org.br/final/informes_interna.php?cdm=12564>. Acesso em 10 fev 2010.

LACERDA, Sérgio Luiz. **Negociação e teoria do conflito**: uma análise intra e interpessoal. Disponível em:<<http://www.institutodenegociação>.

com.br>. Acesso em: 11 fev 2010.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Trad. Fátima Sá Correa *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I (org). **LDB dez anos depois**: reinterpretada sob diversos olhares. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008b, p.17-41.

RALWS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TEATINI, João Carlos. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública**. Porto Alegre, 2009. Mimeografado. (Conferência proferida no Seminário da Aesufope e Encontro da ANFOPE - Estado do Rio Grande do Sul, em 06.06.2009).

CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NAS PROPOSTAS DE 2009: POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Magali de Castro

PUC Minas

Em nosso país, em vista de não haver um Sistema Público de Formação de Professores, grande parte dos centros formadores está nas mãos de empresas particulares. Assim, nos deparamos com uma política de formação, onde predomina a liberalização, a diversificação e a ampliação indiscriminada de cursos e de instituições formadoras, ficando a regulação e o controle do exercício profissional a cargo dos órgãos oficiais. É evidente a necessidade de uma política efetiva de valorização e profissionalização do magistério.

Na tentativa de formulação de uma política global de formação, o governo brasileiro lançou, em 2009, duas propostas: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29/01/2009) e Plano Nacional de Formação de Professores (28/05/2009). Embora sejam documentos com boas intenções e com propostas interessantes, sua implementação na realidade educacional brasileira representa um desafio, na medida em que grandes grupos de poder econômico estão comprando escolas de renome e exercem pressão sobre os grupos que elaboram as políticas públicas, mantendo seus representantes nos órgãos de administração do sistema de ensino, até mesmo no Conselho Nacional de Educação.

A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 29 de janeiro de 2009 foi aprovado o **Decreto nº 6.755**, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

De acordo com o artigo 1º desse decreto, a finalidade da Política Nacional de Formação é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a rede pública de educação básica, em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O artigo 2º define os seguintes princípios dessa Política Nacional de Formação: I - formação docente como compromisso público de Estado; II - compromisso com um projeto social, político e ético que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; III - colaboração constante entre MEC, instituições formadoras e sistemas e redes de ensino; IV - garantia de padrão de qualidade dos cursos ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; V - articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; VII - projeto formativo que reflita a especificidade da formação docente, garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; VIII - importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional; IX - equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; X - articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; XI - formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola; XII - compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura. (Decreto 6755/2009, art. 2º)

Conforme mencionamos anteriormente, esses princípios encontram dificuldades para serem efetivados no país, enquanto não houver um Sistema Público de Formação. Por exemplo, o “*compromisso público do Estado com a formação docente*” e - “*a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação*” não têm como se concretizar em uma realidade em que a oferta de cursos de formação por parte do Estado é insuficiente e a rede privada de ensino é a principal responsável pela formação de professores.

O Decreto é bem intencionado, mas muito otimista, pois há princípios que estão muito longe de encontrar terreno fértil para sua concretização na realidade brasileira. Entre esses, citamos o princípio de nº VIII, que representa tudo aquilo que os professores vêm reivindicando há anos, sem sucesso. Suas lutas, greves e movimentos sindicais se batem por alguns desses princípios que, de repente, vêm descritos em um Decreto, sem nenhum compromisso explícito com sua efetivação:

a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (Decreto 6755/2009, art. 2º, alínea VIII)

O mesmo argumentamos em relação aos dez objetivos apresentados no artigo 3º do Decreto, os quais permanecerão como letras mortas, se a realidade educacional não mudar efetivamente. Em um país em que a oferta de escolas públicas para a formação de professores é insuficiente, as universidades públicas estão sofrendo sérias contenções e a educação, principalmente de nível superior, tornou-se um negócio fértil para a rede privada que, a cada dia, cria escolas por todas as partes e têm representantes nos órgãos públicos

de educação, é muito difícil que esses objetivos se realizem em relação a todos os professores, na medida em que grande parte deles atua na escola privada e o programa volta-se predominantemente para a escola pública. É evidente que um programa de governo deva voltar-se para a escola pública, mas não se pode fechar os olhos para a realidade educacional do país. Assim, os objetivos que apresentamos a seguir são bem construídos, mas não consideram a predominância da escola privada na formação de professores.

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o

atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (Decreto 6755/2009, art. 3º)

Para cumprimento desses objetivos, foram criados Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação. O artigo 4º prevê o estabelecimento de planos estratégicos formulados por esses Fóruns, os quais são integrados por:

I - Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - Dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver. (Decr. 6755/2009, art. 4º, § 1º)

Para o funcionamento dos Fóruns, foram estabelecidas diretrizes nacionais, através da Portaria MEC 883, aprovada em 16 de setembro de 2009. Essa portaria trata das atribuições, composição e funcionamento dos Fóruns, nos termos do Decreto.

Ainda em setembro de 2009, o MEC estabeleceu as diretrizes para a organização dos Fóruns Estaduais de apoio à formação docente, nos termos dos documentos legais vigentes e procedeu a indicação de seus representantes nos fóruns, através da Portaria MEC nº 931, de 29/09/2009.

Após sua criação oficial registrada em ata, os Fóruns Estaduais elaboraram seus regimentos de acordo com as diretrizes da Portaria 883 e passaram a se reunir periodicamente para tratar de

assuntos referentes aos programas de formação no Estado. Conforme orientação do Decreto 6755, os fóruns devem se reunir, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente. Cada fórum é presidido pelo Secretário de Educação do Estado e é responsável pelo acompanhamento da execução e pela revisão periódica do plano estratégico, o qual deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros. (Decreto 6755/2009, art. 5º)

Segundo o Decreto 6755, o diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica e o planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior.

Acreditamos que o maior problema não está na determinação das necessidades de profissionais e sim na organização do atendimento, o que implicaria em ampliação da rede pública ou em estabelecimento de contratos com instituições particulares que se ligariam ao sistema público, através de convênios, tal como ocorre na França, onde as escolas conveniadas se comprometem a ministrar o ensino de acordo com as regras e programas do ensino público. Mediante acordo com a direção do estabelecimento, o ensino nas escolas conveniadas é ministrado por professores do ensino público ou professores ligados ao Estado, por contrato. Os professores recebem salários do Estado

e as escolas se comprometem a assumirem as condições de escola pública. Acreditamos que esses acordos seriam muito difíceis em nossa realidade, pelo menos em relação às grandes escolas privadas, que têm considerável força e expressão no sistema de ensino do país e estão ligadas aos grandes grupos de poder econômico e, portanto, poderiam não se interessar por uma ligação com o Estado.

O atendimento à necessidade de formação inicial e continuada de professores, previsto nos artigos 7º e 8º do Decreto, implica na ampliação de matrícula nos cursos de Pedagogia e Licenciatura das escolas públicas e na oferta de cursos presenciais e à distância e atividades de formação continuada por essas instituições. O artigo 8º prevê, ainda, que cursos de aperfeiçoamento e atualização oferecidos por instituições públicas serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a qual deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de ensino superior.

O artigo 10 prevê o incentivo da CAPES à formação de professores, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior que tenham avaliação positiva do MEC. Conforme artigo 11, a CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

*VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.
(Decreto 6755/2009, art. 11)*

Esse Decreto coloca nas mãos da CAPES a maior responsabilidade financeira pela formação de professores, dando-lhe super-poderes e super-atribuições. Consideramos que as propostas poderão ter êxito se o governo investir na educação superior, dando à CAPES condições financeiras para o desejado fomento pois, na

atualidade, muitos projetos das universidades são recomendados e não são financiados por falta de verba. Assim, espera-se que as dotações orçamentárias à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), previstas no artigo 13 se concretizem.

O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

Três meses depois da promulgação do Decreto **que** instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no dia 28 de maio de 2009, foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, visando qualificar os professores que já estão em exercício e tornar mais rigoroso o ingresso dos futuros docentes. O objetivo é dar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação.

O PARFOR, lançado em 28 de maio, foi instituído pelo MEC em 30 de junho de 2009, através da Portaria Normativa nº 9 e suas ações são definidas em acordos de cooperação técnica celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES e as Secretarias de Educação, objetivando mútua cooperação técnico operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica tem como meta alcançar, até 2014, todos os 600 mil professores que não têm formação adequada. O Plano tem verba prevista de R\$ 1 bilhão por ano e é gerido pela CAPES, anteriormente responsável apenas por cursos de pós-graduação. As universidades formadoras também receberão uma injeção extra de R\$ 700 milhões até 2011 – R\$ 1,9 bilhão até 2014.

Pretende-se envolver cerca de 150 instituições de ensino superior – federais, estaduais, comunitárias e confessionais, nos 25 estados que aderiram à formação inicial. Com os termos de adesão das Instituições Públicas de Ensino Superior, será aproveitada a

capacidade instalada em cursos de licenciatura das Instituições existentes e o atendimento regular da demanda futura, mediante programas para ampliação dos recursos alocados pelo MEC às IES.

Os cursos oferecidos são presenciais e à distância, sendo esses últimos realizados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). São gratuitos para os professores em exercício nas escolas públicas.

A oferta de cursos presenciais e à distância, com fomento e avaliação da Secretaria de Educação Superior (SeSu), Secretaria de Educação à Distância (SeED) e da CAPES abrange: ***cursos regulares existentes de primeira licenciatura, na modalidade presencial*** (professores em exercício); ***cursos regulares existentes de primeira licenciatura, na modalidade à distância*** (Universidade Aberta do Brasil, para professores em exercício); ***cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura*** (professores da rede pública); ***cursos presenciais especiais de segunda licenciatura*** (Resolução CNE/CP nº 1, de 11/02/2009: professores em exercício na educação básica, que atuam há pelo menos 3 anos em área distinta de sua formação básica: duração de 800 a 1200 horas, de acordo com a relação da licenciatura à área do curso de origem); ***Cursos especiais de formação pedagógica***: atendimento à demanda de bacharéis sem licenciatura, em exercício (duração de 2800 horas, mais 400 horas de estágio).

Foi feito um censo da educação básica, com a oferta de vagas por instituição, por campus e por curso, para as quais os Secretários Estaduais e Municipais de Educação deverão promover a inscrição dos professores em serviço.

Para colocar em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, foi construída a Plataforma Paulo Freire, que oferece informações sobre os cursos, previsão de oferta, instituições, modalidades de formação. Mediante cadastro de seu currículo, os professores podem fazer pré-inscrição nos cursos. As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem adequar a oferta das IES à demanda dos professores e às necessidades reais

de suas escolas. As IES procedem a inscrição dos pré-inscritos nos cursos oferecidos, estabelecendo critérios de seleção em caso de demanda superior ao número de vagas. A plataforma é interativa e de fácil navegação, contendo todas as informações necessárias à participação no Plano.

Em 4 de setembro de 2009, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação estabeleceu orientações e critérios para pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Plano Nacional de Formação de professores, através da resolução FNDE nº 48, que estabelece as competências e responsabilidades dos agentes integrantes do PARFOR: Secretarias de Educação, CAPES, FNDE e IES vinculadas ao Plano. Determina, ainda, as condições, características e dinâmica das bolsas de estudos concedidas aos professores-pesquisadores participantes dos programas.

Finalmente, em 13 de outubro de 2009, o Congresso Nacional sancionou a Lei 12.056, que acrescenta três parágrafos ao artigo 62 da LDB, que trata da formação de docentes para atuar na educação básica. O 1º parágrafo trata do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para a formação inicial e continuada de professores; o 2º menciona a possibilidade de uso de recursos e tecnologias de educação à distância e o 3º aponta a preferência dada ao ensino presencial.

AS PROPOSTAS DE 2009 FRENTE ÀS OBSERVAÇÕES DE FORMADORES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para melhor compreensão das propostas de 2009 em relação às expectativas e preocupações de formadores dos professores da escola básica, apresentamos as observações que nove professores de Pedagogia, 6 da PUC Minas e 3 da UEMG, entrevistados em 2006, fizeram sobre a política brasileira de formação de professores para a escola básica. Os entrevistados concentraram-se principalmente nas mudanças no Curso de Pedagogia a partir das diretrizes curriculares.

Há professores que, embora considerem positiva a política de formação, manifestaram diferentes tipos de preocupação: um pensa no interior brasileiro, onde não há professores habilitados nem em nível médio e onde não há condições de oferecer o curso superior. Outro se preocupa com a qualidade dos cursos que vêm sendo oferecidos e atenta para a necessidade de uma política voltada para a qualidade da formação.

[...] Agora o que eu mais fico preocupada são com esses interiores, esses grandes sertões aí, que são muito grandes, porque a gente não sabe! Quem tem quarta série, graças a Deus, vai lá e dá aula para quem não tem, e aí, como é que fica, não é! Será que está tendo realmente uma preocupação também com esses espaços? Uma série de formação para esse tipo de professores. (Prof PN2)

[...] nós temos muita faculdade por aí, anexas, filiais, nesse interior todo, para eles vai ser mais fácil colocar o curso Normal Superior, então eles vão colocar o Normal Superior, e quem é dono dessas faculdades tem poder econômico, vai pressionar lá em cima. Então eu tenho muito medo desses cursos continuarem como estão, se não tiver uma política que obrigue a educação a uma qualidade de fato. Acabar com isso, eu acho! (Prof PM2)

Em relação a esses argumentos, as propostas de 2009 evidenciam uma preocupação com a qualidade da formação, a qual é estruturada partir de um trabalho integrado entre diferentes instituições. Já a preocupação da segunda professora em relação ao poder econômico dos donos de escolas é pertinente e é compartilhada por nós, quando pensamos na operacionalização das novas propostas.

Alguns professores não são favoráveis às políticas públicas de formação, por considerar que elas têm provocado muito desgaste com

seus avanços e retrocessos. Referem-se principalmente à questão da coexistência entre Pedagogia e Curso Normal Superior. Essa questão não passa pelas políticas propostas em 2009 e quanto aos avanços e retrocessos muito comuns na política educacional brasileira, não se pode ainda avaliar as propostas que estão em fase inicial.

São políticas, eu acho, que não têm trazido nenhum benefício, muito pelo contrário, têm trazido um desgaste muito grande para as Associações e para os educadores, porque o que eu vejo que anda acontecendo: primeiro, muita gente foi para o Normal Superior como um caminho rápido de se titular num nível superior. [...] O Normal Superior já está se transformando em Pedagogia na maioria dos locais onde eles existiam, ou alguns foram extintos. E a grande maioria, pelo que eu tenho notícia, está organizando seus projetos pedagógicos e se transformando em cursos de Pedagogia. (Prof PM1)

Eu primeiro diria que é uma imaturidade dos políticos, ficar brigando por umas coisas, por exemplo, Normal Superior e Pedagogia, brigando por um espaço que já existia, que já estava aí e que podia ser aproveitado, eu não sei, talvez só para efeito de: a minha idéia prevalece sobre as outras! [...] Depois até os estudos mostravam que o Normal Superior não precisava ter sido criado, era só ter transformado em Pedagogia para gerar, isso que está fazendo agora, o professor, o docente, o gestor, voltar o currículo mais para essa formação. Então eu acho que esse é um fenômeno brasileiro de briga de poder, muito mais de que uma solução de uma situação, tanto que depois virou uma coisa só: o Normal Superior volta para Pedagogia ou ele desaparece, mas na verdade ficou a Pedagogia. (Prof PM3)

Além de relatarem o que pensam da política de formação de professores, alguns entrevistados fizeram comentários sobre a política educacional, de modo geral. Foram feitas críticas à administração do sistema, cujos cargos são geralmente ocupados por profissionais da educação que, no cargo administrativo, não conseguem melhorar a situação educacional e também ao programa educativo do Governo, a “Bolsa Escola”. Acreditamos que essas observações devem sempre ser levadas em consideração pelos profissionais da educação, pois deles depende o bom funcionamento do sistema, o qual não é garantido por nenhum documento legal, por melhor que seja.

[...] o que nós vemos também, sabe, me entristece muito pessoalmente, é que os profissionais, quando eles estão aqui no cotidiano, eles são grandes profissionais, grandes administradores, grandes articuladores, mas quando eles assumem um cargo que exige deles mudanças, eles não mudam! Eles perpetuam o processo! Nós temos aí: Secretaria de Educação – são ocupados por quem? Por grandes professores que têm uma trajetória universitária muito grande! Não se pega um professor qualquer da educação básica e coloca como Secretária da Educação! E é assessorado por grupos de profissionais que ele escolhe pessoalmente, e qual a mudança que nós temos hein!? Nenhuma! Nessa dimensão, pula para uma esfera, vai para a esfera estadual e pula para a esfera federal. O que nós temos de concreto na área educacional? Quase nada, não é!? (Prof UM1)

Nós temos hoje “Bolsa Escola”, que a criança chega na escola hoje, não com a motivação da aprendizagem, dos benefícios que ela vai trazer para a qualidade de vida dela, mas simplesmente pelo dinheiro que a mãe está recebendo, que é uma miséria, mas aí em cima dessa miséria, eu também encontro famílias não é, pais e mães,

que também abrem mão do emprego deles, para viver da bolsa do filho! Então, que novo olhar é esse que eu tenho da educação! Nenhum, não é! – Enquanto estiver ganhando “Bolsa Escola”, eu vou, a partir do momento que cessar, cessou, acabou, porque a educação é tão ruim que tem que me pagar para eu aprender. A impressão que a gente tem é essa! Em vez de pagar, eu recebo! É o lugar chato, é o lugar que a professora me cobra o tempo todo, que me pune, que me policia, que me disciplina, é um lugar chato! (Prof UM1)

Dois professores falaram sobre a necessidade de maior investimento na formação continuada, considerada por eles de grande importância. Enfatizam o papel das universidades nessa formação, o que é o cerne do Plano Nacional de 2009.

E dar esse estímulo da formação continuada, porque a formação não é só a inicial! A pessoa às vezes faz um curso brilhante, parou por aí, daqui a dez anos ela está obsoleta. Então eu acho que é meio por aí, seria um acompanhamento, para estímulo das próprias alunas. Se valorizar mais, eu acho que os nossos cursos de educação são muito desvalorizados pela sociedade e pelas próprias pessoas que fazem o curso. (Prof PN2)

Eu acho que as universidades devem ter essa obrigação, não é, de ter espaço de formação continuada para os professores, de oferecer para esses professores cursos em que eles reflitam sobre questões, ter convênios com as secretarias estaduais, municipais, para que eles... isso já deveria ter sido feito não é, isso deveria ser mais aprofundado. (Prof PN3)

Também foram feitas observações pertinentes sobre a necessidade de maior valorização do profissional da educação, cuja

situação social e econômica influencia na posição dos cursos de Pedagogia e Normal Superior que, muitas vezes, são desvalorizados pelos próprios alunos e professores. A valorização é uma das questões consideradas nas novas políticas e, se forem efetivadas as propostas, essa questão poderá ser equacionada.

[...] E aí, quando a gente está na Pedagogia, as alunas muitas vezes falam que fazem outros cursos porque . . . – Ah, é negócio de criança... porque acham que Pedagogia é só isso... – Ah você não vai ter dinheiro, você não vai ter isso. (Prof PN2)

A valorização profissional... eu considero que é uma profissão que precisa ter um status, no caso brasileiro um status mais profissional, mais acadêmico, e essas formações ligeiras ou aligeiradas acabam atrapalhando isso, não é!? Eu vou comentar a questão do dentista não é? Você mexer com dente você estuda seis anos, você mexer com a cabeça você estuda só três! Então é complicado isso! Não pode ser um professor que só goste de criança! (Prof PN3)

Então nós lidamos aqui com alunos que estão fazendo o curso de Pedagogia, mas não querem trabalhar em escolas, acham ruim até os estágios obrigatórios que eles têm que fazer na escola. Então eu não sei se isso é devido a essa questão histórica, de desvalorização da profissão, essa falta de investimento na formação continuada, num aperfeiçoamento constante, num salário que pelo menos seja atrativo para que as pessoas busquem essa formação, então são desafios com os quais nós estamos convivendo e que a gente tem que dar conta de superar. Então hoje o nosso aluno aqui, o que ele menos quer é trabalhar em escola, com a educação formal. (Prof UM2)

Uma professora da PUC chamou a atenção para o grande desafio de operacionalizar as novas diretrizes curriculares de Pedagogia, diante dos curtos prazos que foram concedidos às Instituições de Ensino Superior para a reorganização de seus Projetos Politico-Pedagógicos, no sentido de sua adaptação às diretrizes. Realmente, os prazos têm sido um problema na efetivação das políticas públicas mas, no caso das propostas de 2009, essa não parece ser uma questão preocupante. A operacionalização já foi iniciada, na medida em que os Fóruns permanentes estão instalados e funcionando, assim como a Plataforma Paulo Freire.

*[...] É um desafio muito grande, ainda mais que foi apressado, eu acho que a gente não devia estar fazendo essa reforma ainda, ela precisava ser mais discutida no âmbito da academia, eu acho que ela não se apresentou... nós não tivemos tempo, uma reelaboração disso e coisas mais amplas. Os prazos foram curtos e já tudo em cima, tem que fazer, e uma das coisas que você tem que fazer é colocar em cinco períodos, que até para o turno da manhã você consegue, mas o turno da noite que tem um tempo curto, que não tem disponibilidade de dia, não tem outra disponibilidade, a gente está tendo muita dificuldade em ajustar isso entre os dois turnos!
(Prof PM1)*

Um professor apresentou como sugestão para o aprimoramento da formação de professores, uma política articulada com as outras políticas sociais. Essa é uma questão a ser pensada. Um dos problemas que temos observado nas políticas públicas da área de educação é sua dispersão e, muitas vezes, a não consideração de políticas sociais que já estão sendo implementadas por outros órgãos.

Então eu vejo a caminhada por aí, acompanhando a modernização. E eu acho que teria que ser alguma

coisa que conseguisse despertar nas pessoas, primeiro dar uma condição melhor de vida para que as pessoas pudessem se apropriar disso, e organismos institucionais públicos mesmo, porque não adianta, essas políticas ficam muito fragmentadas! Então eu penso que a gente teria que ter uma política que articulasse, por exemplo, temos política de proteção à infância, política educacional da infância, política de não sei o quê, sem articulação nenhuma. Eu acho que uma das primeiras condições aí seria essas políticas mais articuladas e esses recursos financeiros e mesmo de pessoas e tudo, eles seriam melhor aproveitados. !..(Prof PM1)

NOTAS FINAIS: O QUE APONTAM AS NOVAS PROPOSTAS?

As iniciativas voltadas para a formação superior de professores da escola básica, a partir da Lei 9394/96, entre as quais se enquadram as propostas de 2009, apontam para o aumento do patamar da formação desses professores que, de acordo com a LDBEN em vigor, tem como exigência mínima os cursos normais de nível médio.

As propostas aqui analisadas buscam equacionar a questão das novas exigências de formação de professores, especialmente para a escola básica. O Censo Escolar da Educação Básica de 2007 apresenta dados indicativos de que, com a exigência do nível superior, 38,6% dos docentes ficariam em situação irregular, na medida em que, dentre os 1.882.961 professores de todo o país, 727.150 não tinham a licenciatura. Do total de docentes de quinta a oitava série do país, 21,3% não tinham nenhuma graduação e 5,3% tinham diploma superior, mas sem a licenciatura. (dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP).

Entretanto, embora as propostas de 2009 representem um avanço na política nacional de formação de professores, nenhuma iniciativa funcionará se a profissão de professor da escola básica

continuar desvalorizada do ponto de vista salarial e de condições de trabalho. Os investimentos na formação de professores são necessários, já que todos concordam que a qualificação é importante como primeiro passo para o exercício da profissão docente, mas não é a única variável.

A questão do salário é fundamental para o aprimoramento da profissão de professor, uma vez que sem um bom salário não haverá motivação e sem perspectivas será difícil atrair os melhores alunos do ensino médio para o magistério. A questão salarial é um problema sério em nosso país, onde a profissão docente continua muito desvalorizada, se comparado seu piso com o valor do salário mínimo nacional, levando em consideração as exigências de formação e a jornada de trabalho do professor em relação àquelas de qualquer trabalhador sem nenhuma qualificação. Dada a importância da profissão docente para o desenvolvimento social e cultural da população e as exigências que ela impõe aos professores, um salário que não chega a ultrapassar 50 % o mínimo estabelecido para qualquer empregado sem nenhuma qualificação chega a ser ridículo. Esse fato se agrava quando refletimos que muitos empregados de nível médio recebem mais do que o salário mínimo e que há Estados e Municípios em que não é respeitado o piso salarial dos professores.

Além de salários dignos, os professores necessitam também de um plano de carreira que ofereça crescimento e oportunidades para que os profissionais possam estar sempre se atualizando. Não adianta investir em formação se não forem criadas condições para o professor desenvolver suas atividades.

Esses fatos apontam para a necessidade de uma política de valorização e profissionalização do magistério que contemple a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira do professor. Assim, as novas propostas podem representar um horizonte de melhoria das condições profissionais, sociais e econômicas do professor, se realmente forem implementadas as medidas anunciadas no Decreto 6.755, com o estabelecimento de uma política nacional de formação que aponte para a redução das

desigualdades sociais e regionais e para a efetiva valorização do profissional da educação.

A realidade atual aponta, ainda, para a urgência de ampliação do debate sobre avaliação, mérito, competências e habilidades de professores, bem como sobre sua formação inicial e continuada, envolvendo entidades científicas e sindicais, universidades, escolas de ensino básico e todos que atuam na área de educação. Dessa forma, seriam redirecionadas as ações do MEC, no sentido da definição de uma política global de formação e valorização do magistério, voltada para a construção de uma nova escola e de uma nova educação, em termos mais democráticos e participativos. A proposta de uma ação coordenada entre MEC, CAPES e IES que aderem ao PARFOR é fundamental para a adequada formação dos professores, mas não é suficiente enquanto política pública que leve à participação de todos os envolvidos no processo educativo. Em nossa atividade profissional, na PUC Minas, não temos visto um debate sistemático e ampliado sobre as propostas de formação de 2009: todos estão muito envolvidos com os projetos político pedagógicos dos cursos e as reformas curriculares em função das novas diretrizes e não há uma preocupação coletiva com o acompanhamento das novas políticas de formação, o qual tem sido uma iniciativa individual de alguns, via internet, o que temos procurado fazer, com ênfase nas ações do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Minas Gerais.

Pelo acompanhamento que temos feito das propostas de 2009 aqui apresentadas, podemos dizer que estamos no caminho certo, pelo menos no que diz respeito aos fóruns e às atividades de formação. Dessa forma, poderão ser equacionados problemas das escolas públicas, mas ainda persiste, em nosso país, a grande privatização do ensino nas mãos de grupos de poder, contra os quais é difícil lutar, no sentido de uma educação de qualidade. Assim, esperamos que as novas políticas de formação sejam eficientes e que, ao lado delas, o governo tome atitudes voltadas para a valorização do magistério e para a qualidade do ensino em todos os níveis e em todas as esferas públicas e particulares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/ SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Decreto 6755, de 29/01/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no DOU de 30/01/2009, Brasília, DF.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 12.056, de 13/10/2009**: acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL/FNDE. **Resolução nº 48, de 04/09/2009**: estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes das instituições públicas de educação superior que atuam nos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, a serem pagas pelo FNDE. Publicado no DOU de 08/09/2009, Brasília, D.F.

BRASIL/MEC. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, DF, 28/05/2009.

BRASIL/MEC. **Portaria Normativa nº 9, de 30/06/2009**: institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

BRASIL/MEC. **Portaria nº 883, de 16/09/2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, criados pelo Decreto 6755, de 29/01/2009. Publicada no DOU de 17/09/2009.

BRASIL/MEC. **Portaria nº 931, de 29/09/2009.** Procede a indicação dos representantes do MEC nos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à formação docente.

BRASIL/MEC/CAPES. **Fóruns Estaduais de apoio à formação docente: orientações para sua organização.** Brasília, setembro 2009.

CASTRO, Magali de. **Universitarização da formação de professores para a escola básica: a experiência do Brasil e da França.** Pesquisa de Pós Doutorado, Institut National de Recherche Pédagogique – INRP – Paris, França. Orientação de Anne-Marie Chartier. Belo Horizonte – MG - Brasil / Paris – France – 2006/2007.

MINAS GERAIS/FORUM DE REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DE MG - FORIPES. Ata de criação do Fórum Permanente de Formação Docente de Minas Gerais. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/MG_At_a_criacao_Forum.pdf. Acesso em 22/02/2010.

MINAS GERAIS/FORUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – FORPROF-MG. Regimento do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Minas Gerais. Disponível http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/MG_Regimento_Forum.pdf Acesso em 22/02/2010.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PALMAS NO TOCANTINS: IMPLANTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

Danilo de Melo Souza

Mestre em Políticas Educacionais pela UnB

Professor da Universidade Federal do Tocantins

O debate sobre a questão da educação de tempo integral no Brasil inicia-se a partir da década de 1930 com os estudos de Anísio Teixeira, e, de maneira expressiva, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que trata da formação integral das novas gerações, como direito de cada indivíduo, devendo a escola e as demais instituições sociais articular as ações para a promoção educativa e sócio-cultural das crianças e jovens.

Como ação inovadora de Anísio Teixeira, implanta-se na Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, constituindo-se em marco inaugural da educação integral no país. Nos anos 80 e 90, o Programa dos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs) do Rio de Janeiro, construídos sob a liderança educacional de Darcy Ribeiro, ampliam a experiência escolanovista de Anísio Teixeira, incorporando ao programa dos CIEPs a contribuição das teorias progressistas em educação.

Nos últimos anos, aparecem diversas experiências em estados e municípios que contemplam a ampliação da jornada escolar das crianças, a adequação dos espaços formativos e o enriquecimento do projeto curricular. Todas apontam para um consenso expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), sobre a necessidade de ampliar progressivamente o atendimento das crianças em regime integral para fazer frente aos desafios da modernidade.

No Estado do Tocantins, a implantação de escolas de tempo integral inicia-se a partir da mobilização realizada entre outubro de 2003 e agosto de 2004, por iniciativa de um grupo de estudiosos

(professores universitários e da educação básica, sindicalistas e militantes de partidos políticos), para analisar a situação educacional no município de Palmas (capital) e planejar a implantação de uma nova política educacional.

Inicialmente, a temática da educação de tempo integral não fora objeto de discussão, sendo incorporada ao trabalho do grupo por solicitação do então pré-candidato e posteriormente prefeito eleito, Raul Lustosa Filho. Consolidados os trabalhos, o grupo redigiu e apresentou às lideranças partidárias o documento que expressava de forma sintética o conjunto das propostas do Partido dos Trabalhadores para a gestão municipal em educação de Palmas, quadriênio 2005/2008.

O texto de divulgação das reflexões do partido foi apresentado com a temática “Educação como política social de inclusão”, construído coletivamente a partir do diagnóstico do grupo de trabalho e de oficina realizada no Seminário de Diretrizes e Concepções do Programa de Governo nos dias 18 e 19 de março de 2004.

A idéia inicial era promover uma progressiva ampliação da jornada das escolas municipais, com a promessa da construção de duas escolas padrão e a ampliação e adaptação das antigas unidades, visando oferecer educação integral de pelo menos 8 horas diárias.

A partir de janeiro de 2005, foi criado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação, com a participação de professores das Instituições de Ensino Superior de Palmas (UFT, ULBRA e FACTO); de profissionais da rede municipal de ensino, arquitetos, engenheiros e o corpo técnico e administrativo da SEMED.

Este grupo tornou-se responsável pelo desenvolvimento dos projetos pedagógicos e arquitetônicos da Escola de Tempo Integral (padrão); Projeto Pedagógico da Educação no Campo e da Revista da Educação. Integrantes do grupo de estudos conheceram as experiências na cidade de São Paulo nos Centros Educacionais Unificados (CEU's) e nas escolas municipais de Pato Branco e Cascavel no Paraná, com o objetivo de conhecer os aspectos centrais

das propostas pedagógicas e arquitetônicas.

O projeto pedagógico inicial foi concluído em abril de 2005, com o sub-projeto arquitetônico padrão com 8 mil e duzentos metros quadrados de área a ser construída. A concepção destacava o caráter lúdico e polifônico da educação com ambientes diversos e articulados, de forma a promover práticas educacionais, culturais e esportivas interdisciplinares.

Para dar continuidade ao projeto pedagógico da escola piloto, foi nomeada, em 15 de agosto de 2006, uma equipe diretiva, que, além dos estudos e debates em torno do projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas, realizou visitas técnicas nos CEU's Meninos e Butantã em São Paulo; CIEP Trajano de Moraes no Rio de Janeiro.

As visitas técnicas realizadas tinham por objetivo confrontar as diversas experiências com a literatura disponível e as questões demandadas pela população de Palmas. Inicialmente, foi estabelecida como meta a instalação da unidade piloto na região norte da cidade, que apesar da proximidade com o centro, é um bairro popular, onde residem majoritariamente trabalhadores das camadas D e E.

A proposta inicial visava atender 760 crianças e jovens, em período integral, no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, e 4.000 crianças e jovens das escolas circunvizinhas nas atividades complementares da estrutura curricular. Contudo, tendo em vista atender a expectativa gerada na comunidade e melhorar a expansão do benefício do investimento, o projeto foi alterado de modo a atender 1.200 crianças em 9 horas e meia de atividades diárias.

Ainda em março de 2005, foi implementado em 30 escolas municipais o Programa Salas Integradas – SIN, com o objetivo de ampliar para 960 horas o currículo escolar no ensino fundamental, por meio de atividades extracurriculares no contra-turno escolar.

Ainda em vigor, o Programa SIN atendeu em 2007 12.262 alunos com atividades como: capoeira, natação, judô, futsal, voleibol, tênis de mesa, basquetebol, handebol, dança, música, artes plásticas, inglês, espanhol, informática, xadrez e karatê dentre outras atividades.

O conceito de educação integral foi progressivamente

incorporado ao conjunto das políticas públicas desenvolvidas a partir de então. Neste contexto, foram construídas estratégias tendo em vista desenvolver uma atuação sistêmica, numa sociedade em processo de mudanças estruturais com famílias cujas rotinas requerem a superação das concepções tradicionais, limitadoras e parciais de educação.

Todas estas medidas foram executadas concomitantemente ao processo de valorização dos trabalhadores em educação, tendo-se construído um Plano de Carreira Cargos e Remuneração – PCCR, um amplo programa de formação continuada e a recuperação dos salários e direitos dos trabalhadores.

AS MODALIDADES DE E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PALMAS

Como os recursos financeiros vinculados provenientes de impostos e transferências governamentais disponíveis são insuficientes para universalizar e manter as unidades escolares em regime integral, a Prefeitura implantou cinco modalidades de atendimento integral abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental regular. As novas modalidades: CMEI's – Centros Municipais de Educação Infantil; Escola Municipal de Tempo Integral do Campo; Projeto Salas Integradas – SIN; Escola Integral de Jornada Ampliada – JA e Escola de Tempo Integral (Padrão), totalizam o atendimento a cerca de 50,1% das matrículas municipais em 2010.

Os CMEI's foram concebidos a partir da substituição de políticas de precarização em modelos ineficazes como as creches tradicionais, ligadas à política de assistência social e as mães crecheiras. As antigas unidades construídas foram ampliadas com a incorporação de novos espaços e reestruturadas a partir de um projeto educacional que prioriza o educar, além do cuidar.

Iniciou-se a construção de 13 novas unidades, ampliando-se de 32 para 114 o número de salas de aula disponíveis para educação infantil. O projeto arquitetônico implantado foi concebido e construído com a participação dos profissionais da educação infantil, em debates e discussões como o FEITO, dentre outros.

Nos CMEI's as crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade são atendidas em tempo integral durante 10 horas diárias, tendo 5 refeições supervisionadas por nutricionistas do quadro efetivo da SEMED. As crianças que apresentam déficits cognitivos e sócio-motor são atendidas pelo Projeto Educação Precoce, que

“consiste no atendimento as crianças em processo inicial de intercâmbio com o meio, considerando os aspectos psicomotores e psíquicos do desenvolvimento, bem como ajuda aos pais no exercício das funções parentais, fortalecendo tanto os vínculos familiares quando o auxílio aos professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas adequadas a essa faixa etária a partir das visões da psicologia, fisioterapia, pedagogia, educação física, serviço social e fonoaudiologia.” (Revista Tempo Integral jan/jun de 2008)

A política de educação infantil do município de Palmas define-se a partir dos seguintes pressupostos, dentre outros: Pressupõe uma ação educativa objetivando a construção de habilidades intelectuais e sócio-afetivas e o desenvolvimento integral da criança, considerando que os primeiros anos da infância são estruturantes; A educação infantil não é função custodial, nem as instituições de educação infantil devem atuar como depósitos improvisados para crianças; profissionalização da gestão e do atendimento educacional com trabalhadores qualificados, em condições de trabalho adequadas e como autonomia pedagógica, administrativa e financeira; e por fim, uma abordagem inovadora e multidisciplinar com a presença do professor de educação física escolar infantil, supervisores e orientadores educacionais além dos profissionais atuantes no projeto educação precoce.

Ainda neste contexto, a creche e a pré-escola devem guardar estreita articulação com o ensino fundamental, sempre na ótica da melhoria do fluxo escolar, da estimulação para os aspectos cognitivos do letramento, da alfabetização matemática e da compreensão

abrangente do meio físico e social, respeitando-se o universo da primeira infância.

A segunda modalidade consolidada é a Escola Municipal de Tempo Integral do Campo, implantada em 2008 nas cinco unidades rurais existentes. Com um currículo que valoriza a cultura e as tradições do homem do campo a escola funciona de segunda a quinta-feira com 7 horas e meia de atividades educacionais.

As escolas rurais foram nucleadas a partir de 1999, sendo que os cerca de mil alunos são transportados por sistema terceirizado. A implantação da jornada integral reduziu em mais de 40% os gastos com transporte, diminuindo também o tempo de permanência das crianças no interior dos veículos. Além da diminuição da fadiga diária com o transporte, foi possível diminuir a incidência do trabalho infantil na região, tendo em vista que a criança permanece o dia inteiro na escola.

Nos 4 dias presenciais, a criança tem a sua disposição até 4 refeições diárias, um currículo abrangente que privilegia os saberes comunitários. Toda sexta-feira os profissionais se reúnem na escola para o planejamento semanal e as crianças permanecem nas suas residências em atividades de leitura e exercícios domiciliares ou projetos de pesquisa.

O Projeto Salas Integradas – SIN, iniciado em 2005, com cerca de dois mil alunos atendidos, foi desenvolvido para atender emergencialmente à demanda por atividades complementares do currículo escolar. Em 2007, foram matriculadas no SIN 12.262 crianças o que na época equivalia a 66,8% de todas as matrículas no ensino fundamental regular.

A partir de 2009, o SIN foi articulado com o programa Mais Educação do Ministério da Educação e, em 2010, as duas modalidades atendem 6.984 alunos em 27 escolas.

Professores e oficinairos são selecionados anualmente por intermédio de editais públicos nas modalidades oferecidas de esporte, artes e linguagens tais como: capoeira, natação, vela, remo, judô, karatê, futsal, voleibol, handebol, basquetebol, tênis de mesa,

dança, música, artes plásticas e literatura, língua inglesa e espanhola e informática. Recorre-se também a convênios com federações de esporte e outras instituições.

Outra estratégia de atendimento integral é o de Jornada Ampliada, iniciado em 2008 em três unidades escolares que foram ampliadas e adaptadas para o atendimento em 8 horas diárias. A partir de 2010, com a oferta de almoço nestas unidades, foi possível ampliar a permanência para até 9 horas e meia de atividades. Outras 6 escolas estão em processo de reforma e ampliação para oferecer o mesmo tipo de atendimento.

A última modalidade é a Escola Padrão de Tempo Integral, já referida anteriormente e que dispõe de duas unidades em funcionamento com o atendimento de 1.200 alunos (ETI Pe. Josimo) e 1.408 (ETI Eurídice Ferreira).

O CURRÍCULO INTEGRAL EM CONSTRUÇÃO

O projeto curricular da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares começou a ser construído a partir de janeiro de 2005, quando foi constituído o grupo de estudos composto de profissionais da rede municipal e especialistas das instituições de ensino superior em Palmas.

Tendo em vista que a ampliação da permanência do aluno na escola requer a disponibilização de atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens, o grupo de estudos sistematizou um conjunto de diretrizes, das quais se destacam a área de esportes, a motricidade e as artes.

Com nove horas diárias de atividades, fez-se necessário um conjunto de profissionais com múltiplas habilidades que, no campo dos esportes e das artes, desenvolvem trabalhos diferenciados dentro uma estrutura curricular que contempla, além de um currículo básico com uma base nacional comum e parte diversificada, as oficinas curriculares. Estas oficinas curriculares têm cunho prático e

interdisciplinar, na forma de laboratório de experiências motoras pelo qual o aluno vivencia diversas categorias da cultura de movimento, conservando-se o aspecto lúdico e prazeroso da atividade física, exigindo, contudo, um planejamento articulado e consistente por parte do professor, e a valorização dos conteúdos conceituais e atitudinais. Dentre os objetivos elencados no projeto original destaca-se:

“a capacitação do discente na participação de atividades motoras variadas, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando os próprios limites e os dos demais membros da sociedade; potencialização da sua estrutura motora para a aquisição de habilidades motoras e o desenvolvimento de capacidades físicas e neuromotoras, para agir no meio ambiente; solucionar problemas de ordem motora em diferentes contextos; e a elaboração de projetos de qualidade de vida que contemplem a prática regular de atividade física, para si próprio e para os membros de sua convivência”. (Proposta de implantação, 2007)

Nas diversas atividades oferecidas nas oficinas curriculares, o professor prioriza o desenvolvimento da melhoria do aspecto motor e o contato com a prática regular de diversas atividades físicas como o esporte, a ginástica e o jogo, considerados nas especificidades históricas e culturais que os determinam e ampliados com as categorias da Dança e do Exercício.

No Esporte, são oferecidas práticas motoras de caráter esportivo, que superam a mera orientação para o alto rendimento, a performance e a exclusão social. A prática favorece o acesso e a permanência dos alunos, respeitadas as suas características e potencialidades pessoais. Para tanto, contempla-se atividades individuais e coletivas, conforme a modalidade oferecida aos alunos ao longo da escolarização.

Na categoria da Ginástica, dado a questão rítmica, são

oferecidas as atividades de cirandas, cantigas, danças folclóricas e danças educacionais. No Jogo, são oferecidas situações motoras de manifestações lúdicas, prazerosas, identificadas socialmente, com a característica de livre escolha pelos alunos, como instrumento de socialização via construção de regras e estratégias de associação e colaboração.

As diretrizes curriculares para as oficinas artísticas problematizam duas questões centrais: a idéia de arte como área de conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade; e a arte como linguagem, e, portanto, um sistema simbólico de representação, tendo por objetivos:

“Propiciar aos alunos a criação de formas artísticas, representação de idéias, emoções e sensações por meios poéticos nas diferentes linguagens da arte e como representação de pensamentos e sentimentos; possibilitar ao aluno reconhecer-se como produtor nas linguagens artísticas Teatro, Dança, Artes Visuais ou Música mobilizando-o a ampliar seus conhecimentos em cada uma das linguagens; propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com a leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, matéria-prima do universo da arte; Possibilitar aos alunos: manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir e conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais, dentre outros.” (Proposta de implantação, 2007)

As vivências curriculares na área repercutem num processo de pensar/construir/fazer lúdico e estético que inclui atos técnicos e inventivos de transformar, de produzir formas novas a partir da matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura onde vive o educando.

Na condição de linguagem, a apreciação estética por intermédio do ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, pictórico, visual, corporal, supõe a decodificação dos

signos das linguagens da arte, o estudo de seus elementos, sua composição, técnica, organização formal, qualidades e outras.

Por fim, em cada uma das disciplinas ou componentes curriculares do ensino fundamental integral a atuação docente busca ser articulada de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a interdependência entre as áreas do conhecimento. Esta prática resulta em novas aprendizagens no campo cognitivo, sócio-afetivo e motor. O fato é que a escola em pouco mais de um ano de atividades tem apresentado destaques com um repertório de conquistas no campo esportivo e cultural que cada vez mais influencia a participação da comunidade e dos pais e responsáveis pelos discentes. As matrizes curriculares destacadas na tabela 1 (p.10-12) também demonstram que a escola integral não é lugar de confinamento, mas, espaço de múltiplas e enriquecedoras experiências com uma vantagem em termos de logística, conforto ambiental e acolhimento respeitoso por parte de profissionais.

Se o dito popular afirma que “lugar de criança é na escola”, pode-se acrescentar que a sua permanência só fará sentido se o contato com os saberes escolares agreguem a arte, o desporto, o lazer e a vivência multicultural e democrática. Somente assim a escola cumprirá sua função social de contribuir para a formação de mentes criativas, solidárias e capazes de produzir com dignidade a sua existência material e imaterial.

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Ao mesmo tempo em que se dava a implantação do projeto de educação integral, foram implantadas políticas de valorização dos trabalhadores em educação, como a realização do concurso público para professores e trabalhadores em função não-docente. Ainda em 2006, foi aprovada a lei nº 1445/2006 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município, enquadrando todos os trabalhadores num só instrumento de valorização.

Foram concedidos aumentos salariais, implantado diário eletrônico; concedidas bolsas de estudo de graduação e pós-graduação; implantação de horas-atividade e, em conjunto com os entes federal e estadual, promoveu-se uma política de formação continuada e inicial em todas as áreas.

Neste contexto, foram selecionados por edital interno os profissionais interessados em participar do projeto piloto da primeira escola integral. Não foram estabelecidos prêmios ou gratificações evitando-se um tratamento diferenciado. O importante no processo de seleção era despertar os trabalhadores para um projeto novo com os desafios e possibilidades formativas.

Após o primeiro ano de experiência, apesar das inúmeras dificuldades de ordem prática em termos de mudança da rotina de escola de tempo parcial para escola de tempo integral, mais de 90% dos profissionais permaneceram no projeto que atualmente volta a ser disputado. Na prática, a organização da rotina escolar e as potencialidades de um currículo rico e integrado têm motivado a comunidade escolar.

O PROBLEMA DA SUSTENTABILIDADE

A educação municipal de Palmas, no período de 2005 a 2010, sinaliza para uma discussão cada vez mais sensível no âmbito da gestão pública: o problema da sustentabilidade. Não se trata de reduzir o debate entre os que defendem mais recursos e os que defendem uma melhor gestão; torna-se necessário operar na luta pela ampliação do investimento educacional e ao mesmo tempo ampliar o controle social e a qualidade do gasto público. A marca da experiência de Palmas é a concepção de educação integral entendida de maneira sistêmica, a começar pela educação infantil através das creches cujo atendimento corresponde a pelo menos 10 horas diárias de atividades educativas e atinge, noutra extremo, a educação de jovens e adultos, com um projeto curricular que visa atender as demandas de educação, socialização e empregabilidade.

A expansão das matrículas em todos os níveis, conforme tabela 2 (p.12), demonstra a importância da educação básica no contexto local. O crescimento das matrículas acompanha os investimentos em novas unidades escolares, buscando-se o melhor aproveitamento dos espaços, agregando qualidade nas instalações em torno do conceito de padrões mínimos educacionais. Num estágio de desenvolvimento científico e tecnológico, a escola pública para os cidadãos não pode ser mais uma escola precária “para os pobres”.

Dentro da expansão das matrículas é significativo o aumento de alunos em regime integral que, em 2010, já atingiu 50,1% do total das matrículas de acordo com a tabela 3 (p. 12). Considera-se neste período letivo, como educação integral, os atendimentos nos programas Salas Integradas e Mais Educação com jornada mínima de 6 horas diárias.

Os programas de ampliação de jornada como o Salas Integradas da SEMED ou Mais Educação do MEC apresentam crescimento do atendimento estimado em cerca de 6980 alunos já para este ano. Até julho de 2010 serão ampliadas mais seis unidades escolares (Beatriz Rodrigues, Pedro Piagem, Henrique Talone, Francisca Brandão, Estevão Castro e Thiago Barbosa) que ofertarão 3.800 matrículas em regime integral. Na educação infantil estima-se a entrega de mais três CMEI's sendo oferecidas pelo menos 1.000 vagas.

Junto ao crescimento das matrículas observa-se também que os investimentos públicos na área são cada vez mais ampliados em termos de quantidade e em qualidade dos gastos.

De acordo com o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE, do Ministério da Educação, o Município de Palmas, tem realizado os gastos educacionais de maneira consolidada, enfatizando os investimentos e controlando os gastos com pessoal sem perder de vista a recuperação de salários. Em janeiro de 2005 um professor com nível superior no início de carreira recebia R\$ 1.367,00 por 40 horas/aula; já em dezembro de 2009 o salário era de R\$ 2.268,59 (ver tabela 4, p. 13).

A expansão da oferta em regime integral implica na maioria

dos casos no aumento proporcional de até 30% nos custos por aluno. No entanto, ao realizar o levantamento dos gastos por escola na rede municipal, o que se observa é o alto custo dos alunos em escolas com número de alunos inferior a 200 matrículas.

As grandes escolas com contingente superior a 600 alunos tornam-se mais econômicas pelo ganho de escala. Proporcionalmente são menos servidores por aluno e os recursos descentralizados para gestão e merenda acabam beneficiando um público maior.

Este é o caso da maioria das escolas integrais, cujo custo na média é inferior a R\$ 2.000,00 por aluno em 8 horas de atividades somando-se todos os insumos, inclusive a alimentação escolar e uniforme. Caso representativo é o da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares que em 2008 gastou R\$ 1.870,00 por aluno ano para 9,5 horas de atendimento diário. Em 2009 o valor do FUNDEB para alunos do ensino fundamental em regime integral foi de R\$ 2.509,46.

Outro dado interessante é o custo por aluno/dia com alimentação escolar em três refeições (café da manhã, almoço e lanche da tarde) ao custo médio de R\$ 1,64. Na zona rural as escolas ao serem adaptadas para o atendimento integral garantiram já em 2009, uma economia superior a 40% nos gastos com transporte escolar.

Dentro desta perspectiva é importante destacar algumas medidas importantes que contribuíram para o sucesso da proposta: a **descentralização dos recursos públicos diretamente para as escolas** que tem autonomia para os gastos com água, luz, telefone, materiais didáticos e esportivos, livros, reforma e ampliações com a construção de quadras esportivas e outros equipamentos.

A **utilização em larga escala dos ambientes e recursos disponíveis**, superando a idéia de que só é possível atender os alunos em regime integral se todas as condições ideais forem colocadas a disposição da comunidade escolar. Nas escolas os laboratórios de informática, as bibliotecas e os auditórios são usados em todos os horários para diversas atividades.

A responsabilidade pelo **bom funcionamento da rotina escolar é partilhada por todos inclusive pelos alunos**, os professores se

responsabilizam por suas turmas e os alunos pela sua organização em grupos de monitores, grêmios e outras formas, são estimulados a contribuir com o projeto curricular da escola.

A crença na **capacidade de estudo e de retorno de cada trabalhador da educação** que motivado sente-se partícipe do processo de mudança e atua de maneira criativa e crítica na implementação da proposta.

Os conselhos de controle social e mais especificamente o **Conselho Municipal de Educação tem atuado de maneira a normatizar e construir um debate amplo** sobre a proposta de educação integral. A sustentabilidade da política de educação integral depende de uma gestão democrática, transparente e principalmente eficiente e eficaz. Os gastos com escolas, pessoal e setor administrativo devem-se pautar-se por uma racionalidade que leve em consideração as demandas da população pela escola de qualidade.

Neste caso a racionalidade não é aquela que serve aos arranjos corporativos e patrimonialistas, nem aos mercados; mas, aquela que serve ao cidadão republicano, contribuinte e sujeito de direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Zeneide et alli. **Gestão da Educação**. Brasília: INEP/ANPAE, 1995.

ARELADO, L. R. G. **Concepção de sistema de ensino e competências legais do sistema municipal**. Brasília: UNDIME, 1997.

AZEVEDO, Janete. **Implicações da Nova Lógica de Ação do Estado para a Educação Municipal**. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. nº 80 v.23. São Paulo: Cortez/CEDES, 2002.

_____. **A Educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa. Senado Federal, 2002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal, 2002.

_____. Lei 9.424/96. Senado Federal, 2002.

_____. Lei 10.172/01. Senado Federal, 2001.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

CARAPETO, Naura (org.) **Gestão Democrática na Educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Messias. **A Educação nas constituições do Brasil. Dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Município, Ensino e Valorização do Magistério**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da Educação – Novas formas de Coordenação e Financiamento**. São Paulo: FUNDAP/Cortez, 1999.

_____. **O FUNDEF e o Orçamento da Educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

D'ÁVILA, José Luiz Piotto. **A Crítica da Escola Capitalista em Debate**. Petrópolis: Vozes, 1985.

DOURADO, L. (1999). (org.) **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP:

Autores Associados.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder – A Formação do Patronato Político Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Globo, Vol I, 1997; Vol II, 1997.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Escrito, o Dito e o Feito- Educação e Partidos Políticos**. Campinas: Papyrus, 1994.

INEP. **A Educação nas mensagens presidenciais (1890 – 1986)**. Vol I. Brasília: INEP, 1987.

_____. (b) **Educação Brasileira: Políticas e Resultados**. INEP: Brasília, 1999.

MENDOÇA, Erasto. **A Regra e o jogo. Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil**. São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo e ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

PALMAS. **Proposta de implantação da escola de tempo integral da região norte na rede municipal de ensino de Palmas – Tocantins**. 2007.

_____. **Sistema Integrado de matrículas**. 2010.

_____. **Revista Tempo Integral**. 2005/2009.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Diretrizes para Educação Municipal de Palmas**. Palmas: 2004.

RAMOS, A. M. P. **O Financiamento da Educação Brasileira no Contexto das Mudanças Político-Econômicas Pós-90**. Brasília: Plano, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SORJ, Bernardo. **A Nova Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SOUZA, Danilo. Autonomias para a escola – Aspectos da realidade tocantinense. In: Revista da Educação. **Contexto, Linguagem e Formação**. nº 01. Palmas, 2001, p. 19-26.

XAVIER, M. E., RIBEIRO, M. L. e NORONHA, O. **História da Educação. A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

TABELAS:

Tabela 1

Componentes Curriculares			Séries/aulas				
			1º	2º	3º	4º	5º
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5
		Matemática	6	6	6	6	6
		Ciências	3	3	3	3	3
		História	2	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2	2
		Educação Artística	1	1	1	1	1
		Educação Física	2	2	2	2	2
		Inglês	1	1	1	1	1
		Filosofia	1	1	1	1	1
		Iniciação à Pesquisa Científica	2	2	2	2	2
		Total		25	25	25	25

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 5º ANO BÁSICO								
Componentes Curriculares			Séries/aulas					
			1º	2º	3º	4º	5º	
Oficinas Curriculares	Atividades de Linguagem	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5	
		Matemática	6	6	6	6	6	
		Estudo Dirigido	5	5	5	5	5	
		Hora da Leitura/Conto	2	2	2	2	2	
		Inglês	1	1	1	2	2	
		Informática	1	1	2	2	2	
	Atividades Artísticas	Teatro	1	1	1	1	1	
		Artes Visuais	1	1	1	1	1	
		Música	2	2	2	2	2	
		Dança	2	2	2	1	1	
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte						
		Ginástica						
		Jogos	5	5	4	4	4	
	Total			20	20	20	20	20
	Total			45	45	45	45	45

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - 6º AO 9º ANO BÁSICO						
Componentes Curriculares			Séries/aulas			
			6º	7º	8º	9º

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 5º ANO BÁSICO							
Componentes Curriculares			Séries/aulas				
			1º	2º	3º	4º	5º
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5
		Matemática	6	6	6	6	6
		Língua Portuguesa	4	4	4	4	
		Matemática	5	5	5	5	
		Ciências	2	2	2	2	
		História	2	2	2	2	
		Geografia	3	3	3	3	
		Educação Artística	1	1	1	1	
		Educação Física	2	2	2	2	
		Inglês	2	2	2	2	
		Filosofia	1	1	1	1	
		Inic. à Pesquisa Científica	2	2	2	2	
		Educação Ambiental	1	1	1	1	
		Total		25	25	25	25
Oficinas Curriculares	Atividades de Linguagem e de Matemática	Estudo Dirigido	5	5	5	5	
		Experiências Matemáticas	1	1	1	1	
		Leitura	1	1	1	1	
		Espanhol	2	2	2	2	
		Informática	2	2	2	2	
	Atividades Artísticas	Teatro	1	1	1	1	
		Artes Visuais	1	1	1	1	
		Música	2	2	2	2	
		Dança	1	1	1	1	
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte					
		Ginástica	4	4	4	4	
		Jogos					
	Total		20	20	20	20	
Total		45	45	45	45		

Tabela 2: Evolução das matrículas na rede municipal de Palmas

Ano	Creche	Pré-escola	Séries iniciais	Séries finais	EJA	Convênios	Total
2005	822	2992	10385	6071	4594	600	25.464
2006	910	1491*	12073	6756	4041	600	25.871
2007	907	1854	11511	6831	3539	950	25.592
2008**	1278	2148	11758	7619	2701	970	26.474
2009	1977	3106	12585	8500	3019	970	30.157
2010	1961	3512	12.774	9.150	2.502	828	30.727

Fonte: MEC/INEP e SIA Municipal.

*A partir de 2006 os alunos de seis anos foram integrados ao ensino fundamental, o que explica a diminuição de matrículas em relação a 2005. ** Neste caso não estão computados cerca de 2.400 matrículas da ETI Eurídice Melo e 3 CMEI's inauguradas a partir de agosto de 2008.

Tabela 3: Matrículas em regime integral em Palmas

Ano	Creche	Ensino Fundamental	Total
2005	822	0	822
2006	910	0	910
2007	907	1150	2057
2008	1278	5282	6560
2009	1977	5877	7854
2010	2.029	13.362	15.391

Fonte: SIA/SEMED

Tabela 4: Gasto educacional na rede municipal de Palmas

Ano	Gasto Total (R\$)	MDE (25%)	Despesa/pessoal	Investimento
2005	52.614.135,90	27,67%	61,06%	3,69%
2006	58.286.656,52	25,76%	61,01%	9,94%
2007	73.402506,94	28,27%	63,20%	14,17%
2008	82.781.324,00	26,84%	62,37%	12,55%
2009	97.515.123,13	26,50%	59,47%	14,69%
2010	92.129.350,00	25,80%	62,95%	17,55%

Fonte: SIOPE e Orçamento fiscal do município.

A AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS: POLÍTICAS E PRÁTICAS⁹

Lúcia Helena Alvarez Leite¹⁰

Faculdade de Educação da UFMG

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir os principais resultados da pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, desenvolvida por um grupo de universidades públicas federais a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC)

A pesquisa, realizada em duas etapas, teve como objetivo central mapear e analisar experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental das redes municipais brasileiras, de modo a subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação de educação integral, em nível nacional.

Na primeira etapa, realizamos uma pesquisa quantitativa, de amplitude nacional, com a elaboração e a aplicação de questionário, coleta de dados, sistematização dos resultados coletados e elaboração de relatório com os resultados alcançados. Na segunda etapa foi feita uma pesquisa qualitativa, com estudos de caso de municípios selecionados na primeira etapa da pesquisa. Este texto irá discutir os resultados da pesquisa quantitativa, desenvolvida através de um questionário, abrangendo os seguintes eixos: sujeitos envolvidos,

⁹ Este texto é uma síntese pessoal do relatório da pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, construído coletivamente com pesquisadores da UFMG, UNIRIO, UFPR e UNB. Os gráficos e as tabelas aqui utilizados foram retirados do relatório. O texto completo do relatório da pesquisa encontra-se disponibilizado no site www.mec.gov.br/secad

¹⁰ Professora adjunta da FAE/UFMG, coordenadora do grupo de pesquisa TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania)

tempo, espaço, atividades e gestão.

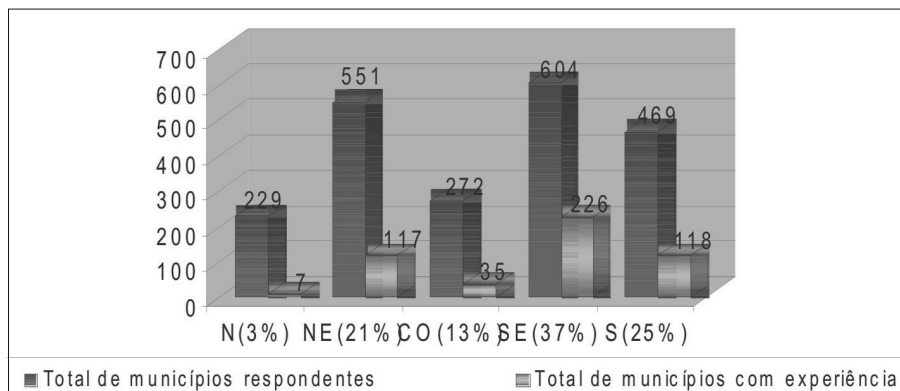
A pesquisa procurou mapear as experiências de jornada escolar ampliada em todas as redes municipais brasileiras. Para isso, foram enviados questionários para todos os 5.564 municípios brasileiros, sendo que 2.124 municípios responderam.

Se considerarmos as dificuldades no percurso da pesquisa – contatar todas as secretarias, enviar os questionários, recebê-los preenchidos corretamente, entre outras - o percentual de respostas (38,2%), representativo de estudo desenvolvido em âmbito nacional, torna-se bastante relevante.

Por outro lado, é importante considerar que se a pesquisa apresenta um panorama atual das experiências em jornada escolar ampliada no Brasil, ela não consegue mapear toda a realidade. Muitos municípios, inclusive com experiências de relevância nacional, por diferentes motivos, não responderam ao questionário, não estando, assim, contemplados nos resultados. Também as redes estaduais e federais, além das experiências vinculadas a ONGs, não fizeram parte desta pesquisa.

Se considerarmos apenas os municípios respondentes, a pesquisa revelou que 23,6% dos municípios desenvolvem algum tipo de experiência de jornada escolar ampliada no ensino fundamental. É o que nos revela o gráfico 01:

GRÁFICO 01 - Municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008



Como podemos perceber, há um número ainda pequeno de municípios com experiências, se considerarmos o total de municípios respondentes. Por outro lado, este resultado revela o crescimento dessa política no contexto nacional. Nota-se também, pelo gráfico, uma desigualdade na distribuição das experiências entre as regiões brasileiras, sendo que as regiões Sudeste e Sul concentram um maior número de experiências, enquanto as regiões Centro-Oeste e Norte apresentam os menores índices.

Compreender as razões dessa desigualdade é fundamental para se construir políticas públicas que contemplem todos os municípios brasileiros, especialmente os com mais dificuldades econômicas, muitos deles localizados exatamente nas regiões Norte e Centro Oeste.

Outro dado trazido pela pesquisa diz respeito ao número de experiências existente nos municípios, revelando que muitos municípios desenvolvem mais de uma experiência, como mostra a tabela 01:

TABELA 01 - Experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região e o estado da federação – 2008

Regiões	Municípios respondentes com experiências	Número de experiências	Percentual de experiências
Norte	7	16	2,0
Nordeste	117	203	25,4
C. Oeste	35	44	5,5
Sudeste	226	369	46,1
Sul	118	168	21,0
BRASIL	503	800	100,0

Podemos observar que quase 50% das experiências de jornada ampliada estão localizadas na região Sudeste (46,1%), enquanto a região Norte representa apenas 2,0% do total levantado no país, percentuais que reforçam o quadro de desigualdades regionais, já detectado anteriormente.

O PERFIL DAS EXPERIÊNCIAS

A pesquisa traz uma série de dados que nos permitem, ainda que de forma preliminar, mapear as experiências de jornada escolar ampliada em curso no Brasil. Estes dados dizem respeito a vários aspectos, que serão apresentados a seguir.

MOTIVOS DA IMPLEMENTAÇÃO E A DENOMINAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Ao responderem a pergunta sobre os motivos que levaram à implantação das experiências de jornada escolar ampliada, os municípios apontaram, como principais razões, o diagnóstico da realidade local, o exemplo de experiências bem-sucedidas em outros lugares, as políticas públicas em âmbito federal, estadual e/ou municipal, além de propostas construídas por escolas do município.

Em relação à denominação das experiências, a pesquisa mostrou que o nome da experiência não corresponde, necessariamente, a um determinado perfil, já que experiências com o mesmo nome têm características bastante diversas e outras, com nomes distintos, apresentam características similares.

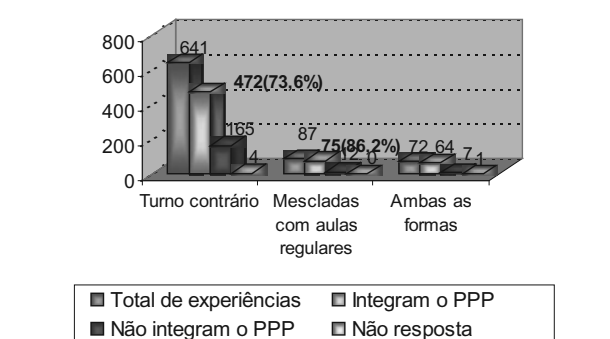
NÚMERO DE ALUNOS ENVOLVIDOS

Outro aspecto importante relaciona-se ao número de alunos envolvidos nas experiências. Este foi um dado difícil de ser analisado, já que um mesmo aluno pode participar de mais de uma experiência, problema que se tentou equacionar na pesquisa:

Antes de partirmos para a análise desses dados, vale evidenciar a dificuldade que os municípios apresentaram para precisá-los. Essa dificuldade se faz associar à possibilidade de um grande número de alunos integrar

mais de uma experiência. No entanto, esse fato não constitui algo isolado no universo estatístico educacional. Citamos como um exemplo semelhante a dificuldade que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apresenta para contabilizar o total de professores do país, já que a maioria dos docentes atua em mais de uma escola e/ou em mais de uma rede de ensino. Buscando contornar essa dificuldade, o INEP trabalha com o número de funções docentes (e não com o número de professores), valor que pode se constituir num referencial para o número máximo de docentes no país. Nesse sentido, os dados relacionados (...) foram interpretados considerando que o percentual de alunos atendidos pelas experiências de jornada ampliada se constitui num valor máximo, ou seja, sob essa perspectiva, o percentual de alunos atendidos pelas experiências pode ser menor ou igual ao contabilizado. (relatório final, p.18 e 19)

GRÁFICO 02 - Matrículas no ensino fundamental com jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008



Estes dados nos mostram que o número de estudantes

envolvidos em experiências de jornada escolar no Brasil ainda é pequeno (29%). Dentre as regiões, a Centro-Oeste apresenta o menor percentual de alunos envolvidos nas experiências de jornada escolar ampliada (9%), enquanto a região Sudeste é a que apresenta o maior percentual (40%), revelando, mais uma vez, as desigualdades regionais do Brasil.

Estes resultados nos trazem algumas indagações:

- Quais os critérios para definição da escolha dos alunos participantes dessas experiências?
- Que questões, em relação ao ciclo de formação/universo cultural dos estudantes, devem ser consideradas na implementação dessas experiências?

TEMPO

Em relação ao tempo, a pesquisa buscou observar tanto o tempo de implementação das experiências como as horas e os dias de permanência dos alunos.

Em relação ao tempo de implementação, a pesquisa revela que a maioria das experiências é bem recente.

TABELA 02 - Tempo em meses das experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008

Tempo (meses)	Regiões					Total	
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Nº	%
	Até 12	8	89	17	145		
De 13 a 24	2	28	10	74	12	126	15,8
De 25 a 36	2	15	1	54	26	98	12,2
De 37 a 48	1	16	2	24	15	58	7,2
De 49 a 60	-	6	1	11	15	33	4,1
De 61 a 120	-	28	5	37	34	104	13,0
De 121 a 180	-	2	-	15	9	26	3,2
De 181 a 240	-	3	1	7	3	14	1,8
De 241 em diante	-	-	-	2	1	3	0,4

Não resposta	3	16	7	-	-	26	3,2
Total	16	203	44	369	168	800	100,0

Podemos notar que independentemente da região, a grande maioria das experiências foi implantada recentemente, já que 67% das experiências foram implantadas nos últimos três anos e 39% das experiências têm apenas um ano ou menos de implantação, segundo dados de 2008.

Estes resultados apontam para uma possível influência das atuais políticas públicas federais na implantação de experiências de jornada escolar ampliada, como é o caso do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), implantado a partir de 2007. O FUNDEB, ao distribuir recursos por aluno matriculado na educação básica, utiliza coeficientes de distribuição diferenciados (maiores) para a extensão do tempo escolar, incentivando, assim, a educação integral no país.

Cruzando os dados do número de horas diárias com os de dias na semana utilizados na jornada escolar ampliada, a pesquisa revela o predomínio de uma jornada maior ou igual a sete horas diárias em cinco dias semanais.

TABELA 03 - Carga horária diária das escolas, segundo o número de dias da semana em que as experiências de jornada escolar ampliada são realizadas – 2008.

Horas diárias (dentro e fora da escola)	Nº de dias da semana						Total
	1	2	3	4	5	Não resposta	
4,5	9	16	11	10	41	3	90
5	6	12	13	2	20	1	54
5,5	3	15	9	7	9	1	44
6	6	23	21	12	31	-	93
6,5	10	19	6	5	14	-	54
7	2	13	9	5	17	1	47
7,5	1	2	7	4	17	2	33
8 ou mais	9	22	16	14	299	4	364

Não resposta	3	7	5	3	2	1	21
Total	49	129	97	62	450	13	800

Os dados mostram que 299 das 800 experiências (37,4%) são desenvolvidas durante cinco dias da semana, com oito ou mais horas diárias. E mais, que 41,6% ocorrem durante cinco dias da semana e apresentam uma carga horária maior ou igual a sete horas diárias, revelando que quase metade dos municípios respondentes se encontra em condições de atender às determinações do Decreto nº 6.253/2007, podendo, assim, receber os recursos do FUNDEB, como educação de tempo integral, já que o FUNDEB considera, para fins de repartição de seus recursos, **“educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”** (Decreto nº 6.253/2007, art. 4º).

Em relação ao tempo, algumas questões podem ser levantadas:

- Que demandas as experiências com uma ampliação mínima de tempo vêm atender?
- A ampliação do tempo deve estar vinculada à diversidade das realidades e/ou à idade dos estudantes?
- Deve haver outros critérios, mais qualitativos, dispostos nos ordenamentos jurídicos relacionados à ampliação do tempo escolar?

ATIVIDADES

As respostas sobre as atividades desenvolvidas nas experiências de jornada escolar ampliada revelam uma rica diversidade de atividades contemplando múltiplas dimensões da formação.

TABELA 04 - Atividades desenvolvidas nas experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008

Atividades	Regiões					Nº reg. (total)	% exp. ¹
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul		

Esportes	6	123	33	241	117	520	65,0
Aula de reforço	6	125	33	231	99	494	61,7
Música	7	80	27	222	121	457	57,1
Dança	3	93	22	200	114	432	54,0
Teatro	4	67	22	183	95	371	46,4
Informática	9	50	25	185	96	365	45,6
Oficinas temáticas	5	84	22	164	84	359	44,9
Artesanato	2	47	21	169	85	324	40,5
Tarefas de casa	2	58	21	173	68	322	40,2
Artes plásticas	4	48	17	160	77	306	38,2
Artes visuais	6	41	17	127	53	244	30,5
Capoeira	6	61	14	93	46	220	27,5
Línguas estrangeiras	1	12	14	68	47	142	17,8
Oficinas formação trabalho	3	21	5	40	21	90	11,2
Rádio/jornal	1	24	4	32	14	75	9,4
Outras atividades	1	14	7	48	40	110	13,8
Total	66	948	304	2.336	1.177	4.831	-

¹ O cálculo do percentual tomou por referencia o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa (800).

Primeiramente, é importante ressaltar que há um número bem maior de registros de atividades (4.831) se comparados com o número de experiências (800), evidenciando que em uma mesma experiência há uma grande diversificação de atividades.

E observando estas atividades, podemos organizá-las em dois grandes eixos. O primeiro está relacionado a atividades mais estritamente escolares, como aulas de reforço (61,7%), tarefas de casa (40,2%) e oficinas temáticas (44,9%). O segundo contempla outras dimensões da formação humana, como esporte (65%), música (57,1%), dança (54%), teatro (46,4%) e artesanato (40,5%).

Estes dois grandes eixos parecem apontar para uma dupla função da jornada escolar ampliada: a de servir de apoio e reforço para as atividades curriculares já desenvolvidas na escola e a de ampliar a formação humana desses estudantes, em suas dimensões artísticas,

culturais e esportivas. Algumas indagações podem ser feitas:

- Que critérios são utilizados para definir as atividades?
- A ênfase em um ou outro eixo de atividades está relacionada à concepção de educação integral?
- As atividades “culturais” apontam para a ampliação da função da escola, assumindo novas dimensões da formação humana?

Aqui cabe ressaltar, mais uma vez, a possível função indutora das políticas pública federais, já que o MAIS EDUCAÇÃO (programa instituído pela Portaria Ministerial nº 17, de 24 de abril de 2007), propõe a organização de diversos Macrocampos que coincidem com muitas das atividades propostas nas experiências (acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e arte, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica, educação econômica e cidadania).

ESPAÇOS

As diversas atividades são desenvolvidas em locais **dentro** ou **fora** da escola, como nos mostram as tabelas 05 e 06

TABELA 05 - Locais **dentro da escola** em que são realizadas as experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008

Locais	Regiões					Nº reg. (total)	% exp. ¹
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul		
Sala de aula	11	146	41	280	143	621	77,6
Pátio	8	92	31	242	110	483	60,4
Quadra de esportes	5	67	25	217	97	411	51,4
Biblioteca	3	49	21	203	91	367	45,9
Laboratórios	5	31	23	110	81	250	31,2
Sala de multimeios	3	31	12	115	53	214	26,8
Auditório	2	31	6	84	42	165	20,6
Brinquedoteca	2	16	5	73	28	124	15,5
Outros locais	3	15	9	42	29	98	12,2
Total	42	478	173	1.366	674	2.733	-

TABELA 06 - Locais **fora da escola** em que são realizadas as experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008

Locais	Regiões					Nº reg. (total)	% exp. ¹
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul		
Campos de futebol/quadras	3	70	14	106	46	239	29,9
Praças públicas/parques	3	44	6	63	25	141	17,6
Bibliotecas	1	21	2	51	14	89	11,1
Espaços outras secretarias	3	23	4	40	18	88	11,0
Clubes	1	19	6	46	15	87	10,9
Associações comunitárias	1	19	7	31	24	82	10,2
Igrejas	-	14	3	22	9	48	6,0
Casas particulares	-	15	2	16	6	39	4,9
Museus	2	8	1	18	4	33	4,1
ONGs	1	9	-	15	2	27	3,4
Outros	-	37	9	59	35	140	17,5
<i>Total</i>	15	279	54	467	198	1.013	-

¹ O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa (800).

Entre os espaços dentro da escola, a sala de aula (77,6%), o pátio (60,4%), a quadra de esportes (51,4%) e a biblioteca (45,9%) são os locais mais utilizados, coincidindo com as atividades mais desenvolvidas (aula de reforço e esportes)

Entre os espaços fora da escola, pode-se notar uma grande diversificação de locais como campos de futebol/quadras (29,9%), praças (17,6%), espaços de outras secretarias (11%), clubes (10,9%) e associações comunitárias (10,2%).

Aqui cabe ressaltar que a grande diversificação de espaços dentro e fora da escola pode significar tanto um envolvimento da escola com a cidade, no sentido da construção de redes sociais como uma improvisação de locais, pela dificuldade de se encontrar espaços adequados. Por isso, podemos nos perguntar:

- Que concepção está por trás da utilização dos espaços

públicos da cidade? A cidade vista como território educativo? Uma forma de suprir carências do espaço escolar?

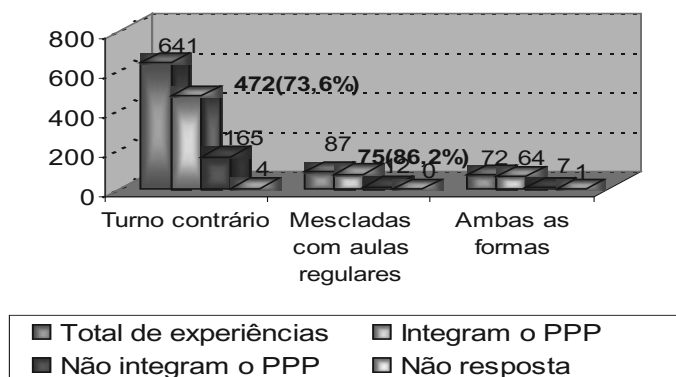
- Como discutir a utilização dos espaços, levando em consideração as diversas realidades dos municípios brasileiros?

INTEGRAÇÃO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DAS ESCOLAS

Em relação à integração ao PPP da escola, duas questões foram formuladas: se há a integração e como ela acontece: no turno, no contraturno ou de ambas formas.

Ao cruzarmos as informações sobre as formas como as experiências são desenvolvidas com as que se referem à integração (ou não) ao PPP, obtemos os seguintes dados:

GRÁFICO 03 - Formas como as experiências de jornada escolar ampliada são desenvolvidas e sua relação com o PPP – 2008



Os dados mostram que, independentemente do turno em que ocorre a jornada escolar ampliada, ela está integrada ao PPP das escolas, na grande maioria das experiências: em 86,2% das desenvolvidas de forma mesclada às aulas regulares, em 73,6% das realizadas no contra-turno escolar e em 88,9% das experiências desenvolvidas de ambas as formas.

Podemos perceber também que a maioria das experiências são desenvolvidas no turno contrário (641), o que pode levar a uma fragmentação entre as atividades no turno regular e as atividades

desenvolvidas na jornada ampliada. Podemos, assim, nos perguntar:

- Como essas atividades se integram ao PPP?
- As atividades no contraturno podem levar ao aparecimento de “duas escolas” dentro de uma mesma escola?

Gestão

Para observar os aspectos relativos à gestão das experiências de jornada escolar ampliada, foram formuladas questões sobre os responsáveis pelas atividades junto aos alunos, sobre as coordenações geral e específica das experiências, além das parcerias e das formas de financiamento e de normatização.

Em relação aos responsáveis das atividades junto aos alunos, a pesquisa mostra que, na grande maioria, os professores assumem esta responsabilidade.

TABELA

07

Responsáveis pela execução das atividades de jornada escolar ampliada junto aos alunos, segundo a região geográfica – 2008

Responsável	Regiões					Nº reg. (total)	% exp% ¹
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul		
Prof. Concursado	14	115	34	254	135	552	69,0
Prof. Contratado	8	117	29	242	79	475	59,4
Estagiário bolsista	1	16	2	54	44	117	14,6
Voluntário	-	17	8	40	27	92	11,5
Estagiário	1	7	3	34	33	78	9,8
Agente cultural	2	12	1	28	2	45	5,6
Func. de ONG	-	6	-	15	4	25	3,1
Jovem aprendiz	1	2	1	4	6	14	1,8
Outros responsáveis	3	31	7	67	18	126	15,8
Total	30	323	85	738	348	1.524	-

¹ O cálculo deste percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa (800).

Apesar de grande parte das experiências ter como responsável um professor concursado (69%) e/ou um professor contratado (59,4%), vale a pena ressaltar a presença de diversos sujeitos na execução das atividades: estagiários bolsistas (14,6%), voluntários (11,5%) e agente cultural (5,6%) além de outros responsáveis (15,8%).

Ao realizarmos o cruzamento das informações referentes à coordenação geral e à coordenação específica das experiências, percebemos que esta coordenação está sendo feita por gestores, tanto do sistema municipal de ensino como das escolas.

TABELA 08 - Responsável pela coordenação das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – 2008

Responsável pela coordenação geral	Responsável pela coordenação específica								Total	
	Diretor escola	Prof. concursado	Prof. contratado	Agente cultural	Voluntário	Func. ONG	Outro	NR	Nº	%
Secretaria de educação	191	67	40	4	2	1	108	16	429	53,6
Gabinete prefeito	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0,1
Outra secretaria	3	14	15	1	-	-	21	1	55	6,9
Direção escola	18	28	8	1	1	-	21	6	83	10,4
ONG	-	-	-	-	1	1	3	-	5	0,6
Outro	30	18	10	-	2	1	151	7	219	27,4
NR	3	1	2	-	-	-	1	1	8	1,0
Total	245	128	75	6	6	3	305	32	800	100,0

Os dados da tabela definem um determinado formato de gestão das experiências, com a coordenação geral exercida pela secretaria municipal de educação e a coordenação específica pela direção das escolas. Se considerarmos os professores, principais responsáveis pela execução das atividades junto aos alunos, é possível identificar uma centralidade da escola na gestão das experiências de jornada ampliada.

Em relação aos parceiros das experiências, nota-se a forte presença do setor público (órgãos, instituições e empresas estatais).

TABELA 09 - Parceiros das experiências de educação em jornada ampliada, segundo a região geográfica – 2008

Parceiros	Regiões					Nº reg. (total)	% exp. ¹
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul		
Órgãos públicos	5	88	13	101	46	253	31,6

Comunidade	3	22	12	48	23	108	13,5
Empresas privadas	2	13	7	37	24	83	10,4
ONG	2	22	2	28	6	60	7,5
Instituições comunitárias	1	8	4	29	14	56	7,0
Instituições religiosas	2	11	3	25	12	53	6,6
Universidades	3	14	3	21	9	50	6,2
Fundações	-	8	2	17	14	41	5,1
Empresas públicas	3	9	1	7	3	23	2,9
Outros parceiros	2	16	2	20	8	48	6,0
Total	23	211	49	333	159	775	-

¹ O cálculo do percentual considerou o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa (800).

É interessante observar que nem todas as experiências contam com parcerias e, quando contam, nota-se uma importante presença do setor público (31,6%). Também merece destaque a parceria das experiências com a própria comunidade (13,5%) ou com instituições comunitárias (7,0%), o que pode significar um vínculo da escola com seu entorno.

Ao analisarmos as formas de financiamento das experiências, encontramos novamente a predominância do setor público.

TABELA 10 - Formas de financiamento das experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008

Formas de financiamento	Regiões					Nº reg. (total)	% exp. ¹
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul		
Recursos municipais	12	145	31	299	143	630	78,8
Recursos próprios	6	43	19	92	47	207	25,9
Fundeb	4	62	17	92	18	193	24,1
Recursos federais	4	59	11	63	46	183	22,9
Recursos estaduais	1	12	10	44	24	91	11,4
Rec. da comunidade	2	2	5	15	30	54	6,8
Iniciativa privada	2	8	2	19	15	46	5,8
Projeto financiado	-	4	2	9	2	17	2,1
Edital	-	-	-	1	1	2	0,2
Outros	1	11	3	8	12	35	4,4
Total	32	346	100	642	338	1.458	-

¹ O cálculo do percentual considerou o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa (800).

As experiências de ampliação de jornada escolar são financiadas, em sua grande maioria, por recursos municipais (78,8%) e o FUNDEB também aparece como fonte de recurso para 24,1% das experiências. Merecem destaques ainda a pequena participação da iniciativa privada (5,8%) e a presença de recursos da comunidade (6,8%) no financiamento das experiências de jornada escolar ampliada.

Em relação às formas de normalização da jornada escolar ampliada, 51,2% das experiências não apresentam nenhuma forma de normatização, o que revela uma fragilidade na consolidação dessas experiências como políticas públicas. Sobre a gestão das experiências, podemos nos perguntar:

- A centralidade da escola na gestão das experiências permite uma política intersetorial?
- Que posição os novos perfis profissionais (agentes, culturais, estagiários, oficineiros) ocupam na experiência?
- A parceria com a comunidade revela uma democratização da escola? Ou uma substituição do Estado?
- Como compreender a pequena participação das universidades como parceiras nessas experiências?
- Como explicar a falta de normatização, se a gestão da experiência está com a Secretarias Municipais de Ensino? Estas experiências correm o risco de se configurarem apenas como política de governo, sujeitas às mudanças dos mesmos a cada quatro anos? Como garantir que sejam políticas de Estado?

Diante desses resultados, podemos afirmar que a pesquisa nos revelou uma “fotografia” das experiências de ampliação de jornada escolar nos municípios brasileiros, mostrando avanços, dificuldades e desafios para a construção de políticas públicas que possam, efetivamente, garantir uma educação integral a todos os estudantes brasileiros.

REFLEXÕES FINAIS

A análise dos resultados de uma pesquisa quantitativa, ainda que não consiga descrever o cotidiano das experiências pesquisadas, traz elementos que podem contribuir para a avaliação e a implementação de políticas públicas de educação integral no Brasil.

A primeira constatação refere-se à diversidade encontrada na pesquisa. Esta diversidade aparece em quase todos os aspectos analisados: na denominação das experiências, no tipo de atividades, nos espaços utilizados, na organização do tempo, na escolha dos alunos. Além da diversidade de projetos, a pesquisa mostra também uma diversidade de realidades entre as regiões brasileiras. Enquanto as regiões Sul e Sudeste aparecem com um maior número de experiências e de alunos envolvidos, as regiões Norte e Centro-Oeste são as que menos experiências têm. A segunda constatação trazida pela pesquisa diz respeito à influência das recentes políticas públicas federais, entre elas o FUNDEB e o MAIS EDUCAÇÃO tanto na implementação como na organização dessas experiências.

Estas duas considerações apontam para um duplo desafio. O primeiro é o de diminuir as desigualdades existentes entre as regiões brasileiras e o segundo é o de não homogeneizar as experiências, acabando, assim, com as especificidades próprias de cada realidade regional. Para isso, é preciso construir políticas públicas de educação integral que, por um lado, estabeleçam parâmetros para as políticas de ampliação da jornada escolar, e, por outro, não se fechem em um único modelo de experiência, principalmente se esse modelo se referenciar nas grandes cidades das regiões sul e sudeste do país. Também é preciso pensar em políticas diferenciadas para reduzir as desigualdades entre as regiões.

Para isso, é preciso compreender questões como estas:

- O que significa a ampliação da jornada escolar nos diferentes contextos regionais brasileiros?
- Como contemplar, nas políticas públicas, a diversidade presente na realidade brasileira?

Para isso, faz-se necessário um estudo mais aprofundado de cada experiência, o que será feito na parte qualitativa da pesquisa. Para finalizar, a pesquisa abre uma reflexão sobre temas polêmicos que precisam ser melhor compreendidos, entre eles a relação entre:

- Espaço público x Estado x Sociedade Civil
- Políticas públicas x Homogeneização de práticas x Diversidade

de realidades

- Espaço Escolar x Territórios Educativos
- Tempo Regulado x Tempo Livre
- Parcerias x Precarização da educação pública
- Participação dos sujeitos x Ausência do Estado
- Professores x novos perfis profissionais

O enfrentamento dessas tensões faz-se necessário para que a educação integral possa se configurar como um direito de todos os cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto, nº. 6.253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

SECAD/MEC. Relatório de pesquisa: “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, Brasília, 2009. Disponível em WWW.mec.gov.br/secad . Acesso em 22/02/2010

PEDAGOGIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES – E AGORA? PROBLEMAS DECORRENTES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo

Maria Amélia Santoro Franco

Universidade Católica de Santos

José Carlos Libâneo

Universidade Católica de Goiás

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Pedagogia como teoria, campo investigativo ou atividade prática está, hoje, longe de obter uma posição de consenso sobre seu significado, dificultando sobremaneira a definição do que seria a essência do proceder pedagógico. Na tradição da investigação pedagógica na Alemanha desde Comênio e Herbart, refletida de alguma forma em outros países europeus como a Itália e a Rússia, e de modo direto na Pedagogia católica, a missão da Pedagogia está na formação mental, moral e estética do indivíduo em sua vida subjetiva e social. Herbart perguntava em uma de suas obras: “o que pode chegar a ser o sujeito particular que procura educação?”(2003). Trata-se de educar os indivíduos para o desenvolvimento de sua individualidade, de sua autonomia, de seu auto-governo, de modo a se fortalecerem contra o domínio unilateral de fins objetivos postos pelo Estado, pela Igreja, pela ciência, pelas classes sociais.

O critério pedagógico que vai persistindo nos pedagogos clássicos como Rousseau, Pestalozzi, Montessori continua sendo a formação do ser humano, agora reconhecidas as diferenças entre adulto e criança. Em concordância com Herbart, H. Nohl acrescenta,

dentro da concepção historicista, que tudo o que for exigido da criança pela cultura objetiva e pelas relações sociais vigentes em uma dada sociedade, precisa subordinar-se ao seguinte critério: que sentido têm estas exigências em conexão com a vida desta criança para sua formação e para o enriquecimento de suas forças, e que meios possui esta criança para satisfazê-las (1948, p.41). Revela-se nisso a tensão entre o individual e o social, entre a subjetividade e as condições e fins objetivos postos pela sociedade. Nesta polaridade se entrecruzam as diversas situações e atos pedagógicos. Escreve Nohl:

A criança não é meramente um fim em si, ela também está sujeita às estruturas e fins objetivos para os quais é educada. Tais estruturas não são apenas meios educativos para a estrutura individual, elas têm seu próprio valor, de modo que a criança não pode ser educada apenas para si mas também para o trabalho cultural, para a profissão e para a comunidade nacional.
(Ib. p.42)

A compreensão de Pedagogia legada pelos clássicos está, portanto, vinculada à ação formativa ou educativa em todas as circunstâncias da vida, de modo que a educação expressa a forma do desenvolvimento humano em contextos culturais. Também as concepções críticas da educação, entre elas as inspiradas no marxismo, sem retirar da educação sua missão de formação do indivíduo destacam a estreita vinculação da educação com a sociedade ressaltando o caráter político-social da educação e mantêm a tradição da especificidade da ciência pedagógica (entre outros, Suchodolsky, 1979, 1977; Schimied-Kowarzik, 1983; Visalberghi, 1983).

Em desacordo com o tom notoriamente axiológico e prescritivo da Pedagogia geral devido à incompatibilidade com a visão cientificista e pragmática, estudiosos da educação na segunda metade do século XIX, tanto na França como nos países de língua inglesa, pretenderam afirmar a cientificidade da educação ao entender que os fatos humanos

podem ser investigados dentro do paradigma científico positivista, desvinculados de juízos de valor e prescrições (e.g., Durkheim, 1985). A Pedagogia passa a ser pensada como ciência ao modo de outras ciências positivas e nos países anglo-saxônicos o termo Pedagogia é substituído por *ciência da educação*¹¹ (e.g., Dewey, 1968). Anuncia-se já aí a necessidade do concurso da psicologia, da sociologia, da história para dar substância ao estudo do fenômeno educativo e superar a idéia de Pedagogia apenas como *relação educador-aluno* ou da Pedagogia dos conselhos humanistas edificantes, o que resultou mais tarde na adoção do termo *ciências da educação* e sua introdução como disciplina na universidade em 1967. Ou seja, devendo o fenômeno educativo ser compreendido também em sua contextualização histórica, social, institucional, ele não poderia ser objeto de uma disciplina, mas de um conjunto de disciplinas.

Na França foi se constituindo também a concepção de Pedagogia como teoria e prática do ensino, muito próxima do que na tradição brasileira herdada da Alemanha conhecemos por *didática*. Por exemplo, Altet assim define a Pedagogia:

O campo da transformação da informação em saber pela mediação do ensino, pela comunicação, pela ação interativa numa situação educativa dada. (...) A Pedagogia concorre para a transformação da informação em Saber pelas mudanças cognitivas e socioafetivas, dos métodos postos em prática pelo professor por meio de interações, retro-ações, de modos de ajustamentos, de adaptações interpessoais que facilitam e permitem a aprendizagem durante o tempo real da intervenção. (1997, p. 11)

O pedagogo, então, é o que facilita a transformação da informação em saber por meio de uma prática relacional e da ação do professor na classe, organizando situações pedagógicas para

11 A Pedagogia científica e a Pedagogia experimental, segundo Cambi, “vêm delinear um novo modelo de Pedagogia, radicalmente inovador no seu estatuto epistemológico e aberto a um crescimento cumulativo como é o das ciências empíricas; a Pedagogia liga-se, assim, à lógica da ciência como também se nutre de sua ideologia, mas se consolida como um dos saberes-chave da modernidade (...)”. (1999, p. 501)

o aprendiz, ou seja, formas de comunicação que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Já a didática, para essa mesma autora, trata da estruturação do saber e gestão dos conteúdos pelo professor e de sua apropriação pelo aluno. As formas de gestão desta articulação dialética ensinar-aprender podem ser realizadas de maneira diferente, originando-se daí as distintas correntes pedagógicas.

A partir dessa noção de Pedagogia e didática e, principalmente, para romper com um tipo de Pedagogia ora edificante ora demasiadamente prescritiva, e até com os excessos psicologizantes tomados pela psicopedagogia, desenvolve-se, também na França ao final dos anos 1960, as didáticas das disciplinas escolares voltadas basicamente para as questões de ensino e aprendizagem de conteúdos de uma disciplina. Em anos recentes, em meio à polêmica mal resolvida entre os franceses sobre os significados de Pedagogia, ciências da educação e didática, surgiu um grupo de “novos pedagogos”¹². Entre esses, Houssaye define a Pedagogia como uma reflexão sobre a prática educativa, articulando na ação pedagógica a teoria e a prática: “o que deve haver em Pedagogia é certamente uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma teoria da situação pedagógica”¹³ (2004, p.12)

No Brasil certamente se fazem presentes todos os significados considerados em relação ao estudo da educação, já que nossas concepções de educação são herdadas de várias culturas e de várias

¹² Designação dada por Hameline a um grupo de investigadores que se voltam para a Pedagogia no seu sentido de “teoria prática”, mencionando entre outros, Philippe Perrenoud, Philippe Mieirieu, Jean Houssaye, Charles Hadji, Francis Imbert. (2005, p. 712)

¹³ Para Houssaye, a Pedagogia e a didática, mais do que campos complementares, são uma e mesma coisa, como demonstra em seu artigo “Didactique et pedagogie: l’illusion de la difference - l’exemple du triangle”(1995). Embora não seja essa a posição que defenderemos neste texto, ao menos ela possibilita evitar a diferenciação artificial freqüentemente encontrada em autores franceses, por exemplo, Altet e Joannaert. Por exemplo, Joannaert (2002, p. 63): “a visão do pedagogo permite compreender a dinâmica das interações entre os alunos. (...) o didata tenta antes compreender os conhecimentos que são veiculados nesse diálogo”. Ora, precisamente é dessa ilusão de separação entre Pedagogia e didática que se ocupa Houssaye em seu artigo.

tradições epistemológicas, européias ou norte-americanas. Conforme escreve acertadamente Hameline, “uma palavra como *Pedagogia* é, independentemente do que se diga ou se faça, é o produto de uma cultura...” (2005, p. 707). É assim que em nossas instituições de formação de educadores incidem posições que identificam os estudos sobre o fenômeno educativo ora como Pedagogia geral (ciência pedagógica), ora como ciência da educação ou ciências da educação e até a identificação da Pedagogia com o ensino.

Uma breve incursão na história da educação brasileira mostraria que até o início dos anos 1980, dominava o entendimento da Pedagogia como ciência da educação, devido à forte influência da educação católica na concepção dessa disciplina¹⁴. A movimentação política detonada no Brasil nessa mesma década provocou o questionamento do formato curricular dos cursos de formação de professores provocado em boa medida pela introdução do pensamento marxista na educação associada à incorporação da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron e da teoria dos aparelhos simbólicos de Estado de Althusser (Cf. Saviani, 1983). Nesse momento a Pedagogia é criticada pelo seu lado “reprodutor”, conservador, razão que levou algumas instituições formadoras a assumir a formulação francesa de “ciências da educação”. Em pouco tempo essa formulação perdeu espaço e, por influência da teoria marxista da divisão do trabalho, os estudos pedagógicos sistematizados foram substituídos por estudos sobre docência, assumindo-se que a base da formação de todo educador é a docência (ANFOPE, 1992)¹⁵. No contexto da polêmica que se

14 É relevante, no Brasil, considerar a influência da Pedagogia católica na formulação do referencial teórico e científico da Pedagogia, fortemente inspirado nos pedagogos clássicos alemães a partir de Herbart, do que é um exemplo a obra de Otto Willmann (1970). A presença da Pedagogia católica, da Pedagogia de Herbart e da Pedagogia marxista na história da educação brasileira é investigada amplamente em Libâneo, 1990.

15 Observe-se que, a despeito da crítica que aqui se faz à redução do curso de Pedagogia a um curso de formação de professores, a identificação de Pedagogia com a docência não é uma criação dos militantes da ANFOPE. Embora os militantes dessa associação não justifiquem sua tese pela experiência francesa, é fato que na França desenvolveu-se e se mantém uma definição de Pedagogia que a aproxima da docência. Vimos anteriormente que M. Altet define Pedagogia como a ação na sala de aula. Em outro lugar, ela escreve: “O professor-profissional é antes de tudo um profissional da articulação do processo de ensino-aprendizagem em situação, um profissional da interação de significações partilhadas” (In Jonnaert, 2002, p. 42). Ora, se a Pedagogia atua na interação professor-alunos e na gestão da situação pedagógica, então o professor seria um pedagogo, e o curso de formação desses professores seria o curso de

abriu no país sobre a ênfase a ser dada nos currículos de formação de professores, adversários dessa posição criticaram nas propostas da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE o enfraquecimento dos estudos pedagógicos, uma vez que os cursos de Pedagogia deixaram de formar o “pedagogo” em sentido estrito e passaram a formar exclusivamente o professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental¹⁶.

Este texto situa-se, pois, numa posição contrária não só à posição dominante entre os educadores, mas também à própria legislação educacional, elaborada com base na mencionada posição dominante. Neste texto, a Pedagogia é assumida como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que tem a educação como um de seus temas. Compreendemos neste texto que a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos. Entendemos que a educação se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim. Em síntese, a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, e a didática, o campo da Pedagogia que trata do ensino.

Para além do dilema posto entre o pedagogo que faz escola e o pedagogo que pensa a educação, avançamos para um entendimento mais interativo dessas posições, aproximando-nos, ainda que parcialmente, da posição de Houssaye sobre o trabalho de pedagogo

Pedagogia.

16 A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE foi a associação profissional que resultou de movimento encetado por professores e pesquisadores em favor de mudanças na legislação sobre formação de educadores. Após mais de 20 anos de debates em meio à polêmica sobre a natureza do curso de Pedagogia, as teses da ANFOPE foram incorporadas integralmente pela Resolução N. 1 do Conselho Federal de Educação, de 2005, que legisla sobre as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia.

(Houssaye, 2004). É uma posição em que a Pedagogia é por um lado ciência, mas, por outro, arte e também uma orientação para a ação educativa, ou seja, na expressão de Hameline, “um misto de idéias e de experiência, de constatação e de contestação, de rejeição e projeto”, (p.710), ou seja, uma teoria prática.

Na perspectiva que adotamos aqui, o termo Pedagogia designa um determinado campo de conhecimento com sua especificidade epistemológica, podendo concretizar-se num curso superior de formação de profissionais pedagogos constituído de saberes pedagógicos organizados com base em saberes teórico-científicos e fazeres práticos¹⁷. Para explicitar essa perspectiva, exporemos a seguir essas três dimensões da pedagogia.

A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA – A PEDAGOGIA ENQUANTO CAMPO DE CONHECIMENTO

A dimensão epistemológica da Pedagogia refere-se à definição do seu objeto, dos seus procedimentos investigativos, dos requisitos que a constituem como ciência. Recorrendo a Mialaret, a Pedagogia “é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela” (1991, p. 9). Na tradição das teorias sociocríticas, a prática educativa constitui-se sempre como prática social, e, no caso da Pedagogia, uma prática social humanizadora. A educação, assim, seria uma ação e um processo de possibilitar aos sujeitos realizarem-se como seres humanos, portanto, inseridos no processo civilizatório.

A Pedagogia apresentou historicamente configurações que demarcaram sutis diferenças em sua abrangência, mas profundas alterações em sua epistemologia. Uma das razões dessas alterações (em sua epistemologia) é o fato de ter sido teorizada por diferentes óticas

¹⁷ A dimensão referente a um sistema teórico de intencionalidades educacionais, expresso nos ideais e propostas de diferentes pedagogos, ou seja, a dimensão filosófica da Pedagogia, não será abordada diretamente neste texto.

científicas conferindo-lhes quer uma multiplicidade de abordagens conceituais, quer diferentes configurações reducionistas de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência na construção do conhecimento pedagógico, frequentemente descaracterizando seu **status** de ciência, e até criando a sensação de sua desnecessidade enquanto espaço científico fundamentador da práxis educativa.

No caso brasileiro, este cenário histórico retirou a Pedagogia do palco, desprestigiou o protagonismo dos pedagogos e em seu lugar foram se instalando os tecnólogos da prática, que foram, aos poucos, reduzindo o objeto específico de investigação dessa ciência, qual seja, a educação concretizada em práticas educativas. Ao invés disso, seu objeto foi focando apenas os aparatos tecnológicos do processo de instrução; e desta forma, a formação docente passou a ser apropriada como treinamento de habilidades, o que contribuiu para apequenar a função social dos professores, que passaram a ser tratados como mero **ensinadores**, de conteúdos arbitrária e previamente selecionados.

O crescimento desses significados e representações das finalidades da educação, que supervalorizaram a organização da instrução e subestimaram os destinos e valores educativos, levaram ao enfraquecimento e à alteração da identidade da Pedagogia, fazendo-a distanciar-se de seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passou a ser apenas o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental. Neste sentido a Pedagogia foi sendo subsumida à docência e assim, como enfatiza Libâneo (1998, p.126), a formação pedagógica foi significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa. Estes fatos deram espaço para aprofundar o dilema já referido entre o pedagogo que faz escola e o pedagogo que pensa a educação.

À medida que a ciência pedagógica foi sendo considerada como a ciência da organização da instrução educativa, numa configuração que se pode denominar **técnico-científica** e diga-se, sua mais forte e talvez consensual representação, sua atuação foi se

tornando instrumental, tecnicista, tecnológica, distanciando-se dos sentidos da intencionalidade da prática e centrando-se no que Carr (1996) denomina de tecnologia da prática, utilizando-se do conceito de *poiesis*, para expressar um saber fazer não reflexivo que destrói a imanência da intelegibilidade da práxis, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de integrar sujeito e ação, ampliando os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes.

Quando a ciência pedagógica incorpora a possibilidade de vincular-se ideologicamente à realidade educacional construindo-se como um *saber alinhado*, ou um *saber engajado*, numa abordagem que se pode denominar de *crítico-emancipatória*, realça-se a focalização da práxis educativa como objeto desta ciência, num movimento que integra intencionalidade e prática docente; formação e emancipação do sujeito da práxis. A Pedagogia assim assumida permite vislumbrar a construção de *passarelas* articuladoras entre as teorias educacionais e as práticas educativas. Nesta perspectiva, a Pedagogia revela-se como uma ação social de transformação e de orientação da práxis educativa da sociedade, onde desvela as finalidades político/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação.

Sabe-se da enorme complexidade deste objeto, e sabe-se também que a educação configura-se, estabelece-se, estrutura-se em diversas dimensões. Sua dimensão privilegiada é a prática educativa, vista como prática social intencionada, onde confluem as intencionalidades e as expectativas sociais, onde se determinam os contextos da existência humana num determinado grupo social, onde se concretiza a realidade subjetivada, num processo histórico-social que se renova continuamente. Assim, consideramos que o objeto da Pedagogia como ciência será a práxis educativa. A práxis da educação será assim apreendida como a realidade pedagógica a ser investigada, práxis que é ativa, é vida, que dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada.

Os estudos que historicamente tivemos sobre a prática

educativa, que se utilizaram de metodologias que desconsideravam a realidade da práxis, informaram-nos sobre a tecnologia da prática, sobre as ações visíveis e observáveis dessa prática, sobre impressões que se construíram sobre o visível das práticas. Mas seu sentido latente, dinâmico, elaborado e transformador em processo, não foram captados. Utilizou-se um outro conceito à práxis, tal como mostrou Kosik (1976, p.218) *“a práxis se identificou com a técnica, no sentido mais amplo da palavra, e foi entendida e praticada como manipulação, técnica do agir, arte de dispor de homens e coisas, em suma, como poder e arte de manipular o material humano ou as coisas”*. Entender o sentido de práxis como transformação e criação é compreender um novo sentido de homem, absorver uma nova concepção de mundo e poder vislumbrar uma nova dimensão ao campo conceitual da Pedagogia.

A práxis educativa, objeto da ciência pedagógica, caracteriza-se, assim, pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Ela é distinta de outras práticas sociais, que até podem funcionar, em certos momentos, como práticas educativas, mas que prescindem destas condições e que, por não serem organizadas intencionalmente, não serão objeto de estudo da Pedagogia, apesar de estarem incluídas no contexto amplo da educação. A práxis educativa ocorre prioritariamente em *locus* formais, especialmente na escola, mas não exclusivamente, pois ocorre na família, pode acontecer no trabalho, nos processos de comunicação social, dentre muitos, onde houver uma intencionalidade a se concretizar, permeada por um processo reflexivo de fins e meios.

A ação teórico-prática dessa ciência, a Pedagogia, sobre seu objeto, que é a práxis educativa, poderá ser compreendida como a práxis pedagógica. A práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da Pedagogia sobre a práxis educativa, onde quer que ela aconteça. Assim, poderemos estabelecer que o objeto da Pedagogia, *como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis*.

Para bem compreender esse entendimento, será necessário pressupor que:

a) cada práxis educativa corresponde uma teoria implícita que fundamenta essa práxis; o mesmo ocorrerá com a práxis pedagógica;

b) as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que a organizam e das condições dadas historicamente;

c) a prática, como atividade sociohistórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica;

d) caberá à Pedagogia, como ciência da educação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios.

Caberá à Pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social.

A Pedagogia, assim constituída, poderá superar a dualidade inicial entre ser arte ou ciência da educação, para ser a ciência que transforma a arte da educação, o saber fazer prático intuitivo, em ação educativa científica, planejada, intencional. Há de se realçar que a realidade da prática educativa se faz através de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas através de críticas, autocríticas, de expectativas de papel. Neste sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e realizar; entre o poder e querer realizar.

A Pedagogia, como ciência, deverá se exercer sem descaracterizar seu objeto de estudo, portanto sem deixar de considerar, na práxis educativa, a presença concomitante, atávica, imanente da ciência e da arte. Cabe-lhe cientificar essa situação, esclarecendo, respeitando, desvelando, dando oportunidades para transformações, deste universo da prática educativa. Pode, assim, requisitar seu espaço de sua autonomia como ciência, pois para

realizar esta tarefa ela terá que possuir um sistema único, mas não estático, de fundamentos, metodologias e ações próprias, onde estarão incluídos saberes de diversas ciências.

Como ciência, espera-se que a Pedagogia organize fundamentos, métodos e ações, para retirar da práxis, a teoria implícita e científicá-la *a posteriori*, juntamente com seus protagonistas, dentro de uma ação crítica, pautada na responsabilidade social de uma prática pedagógica. Essa ação requer a autonomia do olhar pedagógico, mas carece de todos os saberes “explicativos” de outras ciências.

Desta forma resgata-se à Pedagogia, não apenas seu espaço de autonomia, mas e principalmente seu caráter essencial de ciência crítico-reflexiva que, consideramos, foi-lhe tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam um “modo correto de fazer as coisas”, ou mais tarde, na busca de “competência técnica”, distanciando dela sua possibilidade de se fazer ciência da práxis, para a práxis, através de um processo contínuo de reflexão transformadora. A prática foi se transformando em aplicação de modos de fazer, cativa da teoria, cabendo à Pedagogia, historicamente, escolher culpados de um processo educativo fracassado e sobre eles elaborar teorias...

Neste caminhar, na construção intermediada entre práxis e epistemologia, a Pedagogia precisa enfrentar e superar alguns dilemas e confrontos que foram se impondo historicamente. Este momento histórico requer o enfrentamento dos dilemas de forma lúcida e corajosa, buscando a reinvenção da profissionalidade pedagógica, criando novas condições de humanização das práxis e de convivência solidária com as gerações futuras.

A DIMENSÃO PRÁTICA - A PEDAGOGIA ENQUANTO SABERES

Consideramos que o conhecimento prático resulta de uma conjugação de saberes necessários à ação, que se organizam e se reconstroem dialeticamente com o conhecimento teórico num processo crítico interpretativo que vai se estabelecendo nas relações sujeito-

existência. Clandinin (1986, p. 20) considera que a concepção de conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal vai se construindo num processo histórico, o que implica em contínuas transformações e, assim, não pode ser entendido como algo fixo, objetivo e sem alteração... Diz o autor que o conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática”.

Consideramos, ainda, que os conhecimentos educacionais constituídos nem sempre expressaram essa realidade complexa do fenômeno educativo, ou melhor, esse processo marcado pela dialética do fazer e fazer-se em situação. As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e, assim, nem sempre essas teorias atribuíram sentido ao saber-fazer dos educadores, impedindo a possibilidade de utilização destas teorias como suporte enriquecedor das ações práticas educativas.

A teoria que o sujeito leva à prática nem sempre é a teoria estruturada como conhecimento pedagógico. Essa situação foi se dando pelas dissonâncias que historicamente marcaram os desencontros das três dimensões da Pedagogia que aqui analisamos. Talvez esteja aí uma possível explicação da grande distância que foi se estabelecendo entre a teoria e a prática educativa. Ou seja, os estudos científicos sobre a educação, de cunho positivista, ao se utilizarem de olhares e suportes científicos, característicos de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana, distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados, recortaram artificialmente o contexto da pesquisa deixando, portanto, de apreender a essência do sentido dessas práticas, congelando interpretações fragmentadas. Essas interpretações, captadas de forma parcial pelo olhar redutor dos pressupostos da ciência clássica, retiraram da cena educativa o significado original das práticas, expresso e vivido pelos protagonistas, impedindo que os resultados desse trabalho científico fossem percebidos pelos sujeitos, como expressão de sua ação. Ou seja, conforme o pedagogo Söetard (2004, p.51), *as ciências da educação*

continuam sendo construções teóricas que não conseguem encontrar a passagem para o real e instrumentar realmente a prática.

Essa situação da inadequação histórica dos suportes científicos da Pedagogia produziu muita dificuldade na interpenetração da teoria com as práticas educacionais, impedindo a fertilização mútua entre os dois pólos da atividade educativa, reafirmando a esterilidade de muitas teorias e a inadequação de muitas práticas. Sabe-se que quando os sujeitos não constroem sentido, não conseguem realizar a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados e, assim, não percebem a relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas.

Ao considerar a fragmentação de saberes na formação de professores e as flutuações de sentido da Pedagogia como ciência, que ao restringir-se ao campo aplicado das demais ciências perde seu significado de **ciência prática da prática educacional**, Houssaye (1995) aponta como caminhos de superação, a necessidade de que os educadores se empenhem em construir saberes pedagógicos a partir de necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno à Pedagogia só ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a **tomar a prática dos profissionais como o ponto de partida e de chegada**. Portanto só há um caminho: reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. Nesse sentido, Pimenta (1999), afirma que os saberes sobre a educação e sobre a Pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram apenas com o saber da prática.

As práticas pedagógicas se apresentam na educação com estatuto frágil sendo reduzidas a objetos de análise de diferentes perspectivas: histórica, psicológica, antropológica etc. É preciso conferir-lhes um estatuto epistemológico. A Pedagogia, integrando as três dimensões que tratamos neste texto, poderá preocupar-se com as possibilidades de construção de teorias a partir da prática, criando

estratégias didáticas e investigativas que auxiliarão na composição de possíveis saberes pedagógicos, que poderão servir de apoio para a compreensão e transformação das práticas.

Franco (2006) considera que os saberes pedagógicos só são possíveis em um sujeito que vai gradativamente assumindo uma posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercando e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a em direção às suas intencionalidades. Assim, esse sujeito vai fazer uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos. A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamamos de **saberes pedagógicos**.

A Pedagogia como ciência precisará assimilar o papel de integradora e disponibilizadora dos saberes produzidos pelos práticos, promovendo a **situação comunicativa** proposta por Habermas, a partir de uma perspectiva emancipatória, ou seja, valorizando os saberes dos práticos, permitindo-lhes criar e transformar o sentido de seu cotidiano. Para tanto, requer-se da Pedagogia enquanto ciência, um caráter de auto-reflexão, que inclui sempre a crítica por princípio e a intersubjetividade como ponto de partida na compreensão da subjetividade, tendo como finalidade emancipar o sujeito da opressão da racionalidade burocrática dos sistemas escolares.

A DIMENSÃO DISCIPLINAR - A PEDAGOGIA COMO CURSO

As dimensões apresentadas vão constituindo, em cada tempo e lugar, a dimensão disciplinar, à medida que formam o conteúdo dos estudos pedagógicos, antes de tudo o que diz respeito à natureza e aos elementos constitutivos do fenômeno educativo e, logo, o referente aos saberes da prática. O curso de Pedagogia consolida, pois, aquele

conjunto organizado de saberes, arranjados e rearranjados entre meio às exigências de formação geral e formação especializada, ora com disciplinas independentes ora transversais, dentro da tendência à flexibilidade curricular e à interpenetração de saberes e práticas.

O que são ou devem ser os saberes pedagógicos, é um assunto já bastante investigado em vários países resultando em vários mapeamentos, por sua vez reproduzidos no Brasil com maior ou menor criatividade nos formatos curriculares encontrados nos vários cursos de formação de educadores (Gauthier, Housseye, Tardif, Franco, Pimenta, entre outros). A síntese de Pimenta (1999) – saberes da teoria da educação, saberes sobre relação educação-sociedade, saberes sobre organização da escola e sobre o processo de ensino e aprendizagem - parece contemplar a classificação que tem sido acordada entre os vários autores: saberes teórico-científicos, saberes procedimentais (em parte decorrentes dos primeiros), e saberes práticos (procedimentos decorrentes da própria ação).

Há que se considerar, ainda, que os saberes pedagógicos convertidos em disciplinas, se prestam a duas funções. A primeira, a de compor o rol de conhecimentos e práticas da formação do pedagogo *stricto sensu* (no Brasil denominado, também, ora de técnico ora de especialista em educação), a segunda, a de estabelecer os saberes pedagógicos necessários à formação de professores para os vários níveis de ensino, juntamente com os saberes das disciplinas específicas. Apesar do fato de que a legislação educacional brasileira atual sobre a formação de educadores ignore a formação

específica do pedagogo¹⁸, assumimos aqui a posição de que a formação de educadores em dois cursos distintos: o curso de Pedagogia e o curso de formação de professores. O curso de Pedagogia destina-se à formação de pedagogos especialistas por meio de estudos teóricos de Pedagogia, visando preparar profissionais para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. O curso de formação de professores para a Educação Básica, em ligação direta com o curso de Pedagogia, destina-se à formação de professores para a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pedagogia, portanto, destinado a formar o pedagogo *stricto sensu*, integra as três dimensões de Pedagogia, assinalados. A dimensão epistemológica fundada na tradição teórica e nos saberes da prática se funde com as condições históricas atuais, para definir os elementos para a elaboração da legislação educacional visando normas para a criação e funcionamento dos cursos de Pedagogia.

Tais elementos, já realçados na produção de diversos

18 Libâneo (2006, p. 873), critica essa legislação nos seguintes termos: “O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica, com consequência subsunção do pedagogo especialista no professor, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação brasileira, no que se refere à formação do pedagogo no Brasil. Também Franco discorda da identificação entre pedagogo e professor. Mantida a formação apenas de professores, excluindo a formação específica do pedagogo, ela pergunta: “qual será o profissional que está pensando, investigando, propondo, refletindo sobre esta formação? Qual é o profissional que irá direcionar o debate crítico sobre a formação docente; qual será o profissional que irá investigar metodologias de formação? Qual será o profissional que estará avaliando, de modo emancipatório e transformador as práticas educativas e docentes usuais, tirando delas o essencial à reflexão? Quem organizará e articulará os diversos saberes que convergem na prática docente? Quem organizará reflexões sobre a seleção de conteúdos que poderão compor as estruturas curriculares?”. (Franco, 2006).

educadores¹⁹, dão as bases para a estruturação da Pedagogia como ciência voltada à prática educativa, contribuindo para que legisladores e intelectuais compreendam a especificidade da Pedagogia e o papel dos pedagogos no aprimoramento da escola brasileira. Desse modo, o curso de Pedagogia tem por especificidade proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o profissional **pedagogo** com formação teórica, científica, ética e técnica para atuar no estudo da teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

O posicionamento que nos move é a crença no poder social e político da escola, tendo como base o direito de todos, em condições iguais de oportunidades de acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades humanas, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF, 1997.

CLANDININ, J. *Classroom Practice - Teacher Images in Action*. London: Falmer Press, 1986.

BRASIL/Conselho Nacional de Educação. Projeto de Resolução do CNE n. 1. 2005.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARR, Wilfred. *Uma teoría para la educación: hasta una investigación educativa critica*. Madrid: Morata, 1996.

DEWEY, J. ***La ciencia de la educación***. Buenos Aires: Losada, 1968.

¹⁹ Especialmente os trabalhos de Pimenta (1996, 1997, 1998); Libâneo (1996, 1997, 1998 a e b); e Franco (2001, 2003).

DURKHEIM, E. *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF, 1985.

ENCONTRO Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), 6., 1992, Belo Horizonte. **Documento final**. Belo Horizonte: ANFOPE, 1992.

FRANCO, Maria A. Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria A. Santoro. O curso de Pedagogia em debate: pedagogia para além dos confrontos. In: GILBERTO, Irene (org.). **Universidade em tempo de desafio**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2006.

FRANCO, Maria A. Santoro. A Pedagogia para além dos confrontos. In: Fórum de Educação: Pedagogo, que profissional é esse? 2003, Belo Horizonte. *Anais do Fórum de Educação: Pedagogo, que profissional é esse*. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2003b. v. 1.

FRANCO, Maria A. Santoro. Saberes Pedagógicos e Prática docente. *Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos*. Vol.1.p.27-50, edições Bagaço. Recife, 2006.

HAMELINE, Daniel. Pédagogie. In: CHAMPY, Philippe e ÉTÉVÉ, Christiane (orgs.). **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. 3a. ed. Paris: RETZ, 2005.

HERBART, Johann F. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOUSSAYE, J; SOETARD, M; HAMELINE, D e FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Versão francesa: *Manifeste pour les pédagogues*. ESF Éditeur, Paris, 2002.

HOUSSAYE, J. Didactique et pedagogie : l'illusion de la difference - l'exemple du triangle. In: **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, Caen: Télé-Université du Québec, 1995 (avec Yves Bertrand).

JONNAERT, Philippe e BORGHT, Cécile V. **Criar condições para aprender – O modelo socioconstrutivista na formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOSIK, Karel. A dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente – Estudo introdutório sobre Pedagogia e didática**. Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, Out. 2006.

LIBÂNEO, José C. Educação: Pedagogia e didática - O campo investigativo da Pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: Pimenta, Selma G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: Pimenta, Selma G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? In: **Revista Espaço Pedagógico**, v.10, n.2, Passo Fundo, jul/dez 2003.

LIBÂNEO, José C. ***Pedagogia e pedagogos, para quê?*** São Paulo: Cortez, 2005. 8ª. Edição.

LIBÂNEO, José C., PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, Dez. 1999.

MARQUES, Mário O. *A formação do profissional de educação*. Ijuí: Ed. Unijuí. 1990.

MIALARET, Gaston. *Pédagogie générale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

MIALARET, Gaston. *As ciências da Educação*. Lisboa: Moraes, 1976.

NOHL, Hermann. *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1948.

PIMENTA, Selma G (Org.) ***Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas***. São Paulo: Cortez, 2002b.

PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (orgs.). ***Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica do conceito***. São Paulo: Cortez Editora. 2002a.

PIMENTA, Selma G. (coord.). ***Pedagogia, ciência da educação?*** São Paulo: Cortez. 1996.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In Pimenta (org.). ***Saberes pedagógicos e atividade docente***. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, Pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: Pimenta, Selma G. (org). ***Didática e Formação***

de Professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.

São Paulo. Cortez. 1997.

SARRAMONA, Jaime e MARQUES, Salomó. *Qué es la Pedagogia? Una resposta actual.* Barcelona: Ediciones CEAC, 1985.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983 (1ª. Ed.)

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfgang. *Pedagogia dialética.* S.Paulo: Brasiliense, 1983.

SÖETARD, Michel. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M; HAMELINE, D e FABRE, M. ***Manifesto a favor dos pedagogos.*** Porto Alegre: Artmed. 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Tratado de Pedagogía .* Barcelona , Ediciones Península, 1979.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *La Educación Humana del Hombre.* Barcelona: Ed. Laia, 1977.

VISALBERGHI, Aldo. *Pedagogia e scienze dell'educazione.* Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1983.

WILLMANN, OTTO. *A ciência da educação.* Porto Alegre: Globo. 1970.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E REINVENÇÃO DA ESCOLA: ELEMENTOS PARA O DEBATE A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Jaqueline Moll²⁰

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Os desafios contemporâneos da educação pública no Brasil, referem-se principalmente aos processos de aprendizagem, permanência e significação da instituição escolar na vida de milhões de estudantes. Avançamos de modo significativo na ampliação do acesso de crianças, adolescentes e jovens, sobretudo à etapa fundamental da educação básica, mas há léguas para caminhar no sentido de dar efetividade às aprendizagens escolares como condição para a plena inclusão social. Considerando-se o imperativo que representa o desafio da reinvenção da escola como fruto da capacidade de diálogo entre estado e sociedade, entre escola e comunidade e como resultado da imaginação institucional propulsora de “inéditos pedagógicos e administrativos viáveis”, apresenta-se a possibilidade histórica da construção de políticas permanentes e sustentáveis de educação integral, em tempo integral. Nesse sentido o debate e as ações no campo da educação integral não podem se constituir pela formatação de “ilhas-modelo de excelência”, que isolem algumas escolas dando-lhes condições inimagináveis para o conjunto das redes e sistemas públicos de ensino.

Este trabalho percorre as trilhas da reflexão-ação desenvolvidas no período 2007-2009 no contexto da estruturação do Programa Mais Educação pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e explicitadas em seminários nacionais e regionais, vídeo-conferências, edições específicas do 20 Professora da UFRGS, Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade de Brasília e Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania do Ministério da Educação.

programa Salto para o Futuro e considerações presentes no número da Revista Pátio dedicado ao tema “Educação integral: a relação da escola com a cultura e a sociedade” (Moll, 2009). Pretende contribuir para o debate acerca da educação integral como possibilidade real no cotidiano da escola pública brasileira, considerando o financiamento permanente que garanta a sua materialidade, o arcabouço legal que lhe dê sustentação e a necessidade de ressignificação do espaço escolar e da construção de um campo de debates que, de modo substantivo, coloquem:

o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (Guará, 2006, p.16).

Dois pressupostos, complementares entre si, embasam esta reflexão. O primeiro refere-se à educação escolar pública, legado republicano, como direito inalienável de toda sociedade e dever de estado. O segundo refere-se à compreensão de que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Portanto, educação integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todas **em articulação** com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública. Desconsiderando-se tal perspectiva corre-se o risco de pensar na escola como instituição total, na política de educação integral como a nova panacéia para resolução dos clássicos problemas da educação pública e na “hiper-escolarização” como resposta ao não aprender.

ASPECTOS DA CRISE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Diferentes situações apontam aspectos da crise da instituição escolar: a não aprendizagem ou a saída extemporânea das alunas especialmente jovens de classes populares, o licenciamento expressivo das professoras de suas funções docentes por processos de adoecimento, a altura dos muros que separam a escola da comunidade, a ausência de diálogo entre pais e professoras, entre outros. O isolamento de qualquer um destes aspectos conduz a uma espécie de cegueira que induz à percepção de incapacidades e impossibilidades no lugar de possibilidades e oportunidades. Numa perspectiva caleidoscópica insistimos, portanto, em uma leitura que não isole nenhum destes fatores, mas que busque compreendê-los na complexa teia de significados e práticas que caracteriza a instituição escolar e que coloca em oposição atores que poderiam/deveriam cooperar: alunas x professoras, professoras x pais, pais x gestores, funcionários X professores, etc. A crise da instituição escolar é, desde este ponto de vista, a crise de um *“modus operandi”* que se institui desde meados do século XVIII no advento do estado moderno e que prima pela separação entre os processos educativos realizados no âmbito das relações sociais/familiares/comunitárias e aqueles realizados sob as determinações do poder público, na instituição escolar, através do rígido ordenamento dos campos de conhecimento, da assepsia em relação a vida cotidiana e da hierarquização dos tempos da vida, divididos em etapas quase intransponíveis. A oposição entre saberes populares e saberes “eruditos” no âmbito escolar constitui um dos fatores centrais desta crise (Moll, 2000). Nas palavras de Philippe Áries:

a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente com eles. Apesar de muitas reticências e retardamentos a criança foi separada dos adultos e

mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo (1981, p.11).

Este é o amplo panorama histórico e pedagógico que caracteriza a crise da instituição escolar com o qual é desejável que a educação integral dialogue.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES NAS CONEXÕES ENTRE A ESCOLA E A VIDA

O debate da educação integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos e da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção plena no mundo (Moll, 2007). No reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos.

No pensamento educacional brasileiro as raízes deste debate podem ser encontradas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito em 1932, no qual se advoga uma “escola moderna” que articule para o bem da educação pública todas as instituições interessadas na tarefa da educação:

é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver (...).

Considerando-se as especificidades do contexto social e educacional do Brasil dos anos 30, o pensamento dos manifestantes

de 1932 aponta para uma articulação que na contemporaneidade, caracterizada pelo acesso à escola de 97% de crianças, adolescentes e jovens (IBGE, 2001), pode ser compreendida na perspectiva da ampliação dos territórios e dos conteúdos educativos, pela abertura da intuição escolar ao conjunto de políticas públicas no campo da educação, da cultura, da saúde, do lazer, do esporte, da inclusão digital, entre outros e ao conjunto de equipamentos públicos que lhes dão condições de materialidade.

Neste sentido o conceito de “cidades educadora” pode ser pertinente porque implica a ‘conversão’ do território urbano em território intencionalmente educador através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade. Os atores deste debate serão alunos, professores, pais, gestores, comunidades. A cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. Na articulação feita a partir do projeto educativo da escola, estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e a própria experiência escolar. Portanto, se o **território** da educação escolar, no contexto da educação integral, pode ser a cidade em suas múltiplas possibilidades e se a **forma** pode ser definida pela ampliação da jornada na perspectiva do tempo integral, é desejável que seus **conteúdos** dialoguem organicamente com temas que falem do que é estrutural para a vida em uma sociedade que se pretende afirmar como republicana e democrática.

A consideração da diversidade humana apresenta-se como um destes temas. Não há possibilidade de efetivação da uma Educação Integral se as alunas concretas de nossos espaços escolares – negras, índias, pobres, homossexuais, portadoras de necessidades especiais, defasadas na sua trajetória idade/série não estiverem simbolicamente inscritos nestes espaços, se não estiverem inscritos no olhar do professor e de quem faz a gestão educacional.

O ponto de partida a partir do qual se organiza a escola que pensa e propõe educação integral, precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos

e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo-os as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento. Trata-se de reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu *continuum*. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluna possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela. Enquanto possibilidade de política pública de educação no Brasil, a educação integral constitui-se como um campo novo. Neste sentido o debate deve ser vigoroso na agenda que se está a construir. Mais do que respostas prontas, é preciso que nos indaguemos: em que medida a possibilidade de implementação de políticas de educação integral, inclusive na perspectiva do tempo integral, se reflete/se refletirá na permanência, na aprendizagem e no sentido que crianças, adolescente e jovens atribuem a escola? Em que medida as aprendizagens escolares no contexto da educação integral podem/poderão ser significativas para crianças, adolescentes e jovens compreenderem-se no mundo, compreenderem o mundo e inserirem-se nele de modo pleno – em termos de cidadania, cultura, ciência, tecnologia, lazer e humanidades? Que integralidade educativa queremos construir?

Tais questões, entre tantas outras possíveis, tem como perspectiva colocar-nos, professores e gestores educacionais, na trilha deste debate, como protagonistas deste capítulo novo da educação brasileira que se está a escrever. Novidade que busca ancoragens no passado, reflexões rigorosas sobre o presente (MEC, 2009) e projeções acerca de um futuro no qual a expressão “para todas” tenha sentido efetivo.

PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Vários percursos foram trilhados no Brasil em diálogo com ideais de educação integral ao longo do século XX. Dentre eles, é

preciso ressaltar duas iniciativas: as Escolas-Parque, idealizadas por Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro. Guardadas suas especificidades, as duas propostas projetavam-se como políticas públicas e propunham a ampliação do tempo escolar por meio de atividades nos campos dos esportes, das artes, da iniciação ao trabalho, entre outras. A primeira temporalizou-se, na década de 1940, na cidade de Salvador, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e na nova capital federal, nos anos 1950, com a construção de cinco escolas-parque. Anísio Teixeira apontou as oportunidades escolares como promotoras de democracia e, assim desenhava a sua proposta:

haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos para cada criança (...) no primeiro turno, a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira, 1997, p.243).

A segunda experiência, a dos CIEPs, materializou-se no estado do Rio de Janeiro nos anos 1980, ao longo das duas gestões do governador Leonel Brizola. As idéias de Darcy Ribeiro representam a referência pedagógica e antropológica dessa experiência, propugnando uma escola pública de melhor qualidade para as camadas populares. Essas experiências contribuíram para um imaginário em que se vislumbra uma escola viva, pulsante, em contato com o seu entorno e em diálogo com os seus estudantes. Imaginário que, no pensamento de Paulo Freire, pode ser expresso na compreensão da relação indissolúvel entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

O que se caracteriza como uma educação integral, mediante o legado desses pensadores e as mudanças dos contextos históricos, é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A parcialidade e a limitação em questão são agravadas por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e a tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social.

A tarefa de promover a ampliação da jornada escolar é função de muitos. Todavia, destaca-se o papel do estado na promoção de uma educação integral em tempo integral. Neste sentido a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, prevê aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral em seus artigos 34 e 87. Importante mencionar que a LDB expressa, em relação ao direito a educação integral, preceitos contidos tanto na Constituição Federal de 1988, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Por sua vez, a Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação humana integral. O PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

A Lei nº. 11.494/2007 que instituiu o FUNDEB determina em seu artigo 10º, a distribuição proporcional dos recursos, incluindo entre as etapas e modalidades a serem contempladas: creche em tempo integral; pré-escola em tempo integral, ensino fundamental em tempo integral ensino médio em tempo integral, indicando no §3º que a legislação

decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº. 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º). A ampliação da jornada escolar também integra as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. O PDE tem cerca de 30 ações, que se subdividem em mais de 72 atividades, todas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica.

Também em 2007, foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº. 6.094/07) cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem a melhoria da qualidade da educação básica em cada território. Este compromisso significa a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. O Plano tem como algumas de suas principais diretrizes: estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência; ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vistas ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Como parte e resultado desta trajetória, foi instituído, pela Portaria Interministerial nº.17/2007 de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação criado com participação dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Configurando-se como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, na perspectiva da Educação Integral, conforme o Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Em processo de implementação, nos anos de 2008 e 2009, em 5000 escolas estaduais e municipais de todos os estados da federação e do Distrito Federal, o Programa Mais Educação, coordenado pelo Ministério da Educação, busca recuperar o debate da educação integral no Brasil e ampliar suas bases conceituais a partir da compreensão da necessidade da ampliação e qualificação de tempos, espaços e oportunidades educativas, na perspectiva de ações intersetoriais, da cidade como território educativo-educador, das relações entre escola e comunidade e da reorganização curricular a partir do encontro do currículo estabelecido com novas possibilidades formativas.

Estas escolas localizam-se em capitais e regiões metropolitanas e apresentam baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Além destes critérios, foram selecionadas escolas localizadas no território da Operação Arco Verde (Ministério do Meio Ambiente), nos municípios do entorno do Distrito Federal (pelos altos índices de violência contra a infância e a adolescência) e em municípios do Estado do Rio de Janeiro (CIEPs). Além destas, foram incluídas escolas que participam do Programa Mais Cultura e escolas integradas ao Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo - SINASE.

Em 2010 está prevista sua ampliação para mais 5.000 escolas de baixo IDEB que implementaram o Plano de Desenvolvimento da

Escola (PDE-Escola) nas capitais, regiões metropolitanas (definidas pelo IBGE) e cidades com mais de 163.000 habitantes, beneficiando cerca de 3.000.000 de estudantes.

Na perspectiva de uma educação integral, o Programa Mais Educação também representa uma iniciativa para a construção da oferta de políticas públicas integradas. Desde sua instituição, busca-se o diálogo entre as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MC), do Esporte (ME), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), além do Meio Ambiente (MMA), da Ciência e Tecnologia (MCT), da Controladoria Geral da União (CGU) e da Presidência da República através da Secretaria da Juventude. Do ponto de vista de sua gestão, destaca-se o objetivo de promover a intersectorialidade entre os campos de cultura e artes, esporte e lazer, sustentabilidade ambiental, direitos humanos, cultura digital, assistência social e de prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, buscando-se uma inédita organização cooperativa e intersectorial do tempo educativo, em que se busca o diálogo entre a escola e os demais equipamentos públicos (centros comunitários, bibliotecas, praças, museus e outros). Ressalta-se ainda a experiência de convergência com Ministério da Saúde, por meio do Programa Saúde na Escola (PSE), para constituir territórios de responsabilidade entre escolas estaduais e municipais e equipes de Saúde da Família e com o Ministério dos Esportes através do Programa Segundo Tempo (PST) como parte das atividades de esporte e lazer.

A ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

A implementação do Programa Mais Educação preserva como característica principal o fomento de atividades que podem influenciar na qualificação dos efeitos do ambiente escolar, tendo presente os estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, por meio dos resultados da Prova Brasil de 2005 (MEC, 2007). Nesses estudos destaca-se o uso do “Índice de Efeito Escola

– IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Por isso, certas escolas podem ser descritas como escolas que agregam mais a seus alunos do que outras de perfil socioeconômico semelhante; e certas situações em que o aprendizado pode ser atribuído ao relacionamento que as próprias escolas propiciam aos seus estudantes.

Objetivando colaborar para a organização de condições que podem propiciar este efeito escolar positivo, no âmbito do Programa Mais Educação, as atividades foram agrupadas nos macrocampos denominados 1) Acompanhamento Pedagógico, 2) Meio Ambiente, 3) Esporte e Lazer, 4) Direitos Humanos, 5) Cultura e Artes, 6) Inclusão Digital, 7) Prevenção e Promoção da saúde, 8) Educomunicação, 9) Educação Científica e 10) Educação Econômica. Cada um dos macrocampos oferece um leque de atividades optativas, que serão escolhidas pelas comunidades escolares de acordo com suas necessidades, desejos e objetivos de seu projeto educativo: - **1. Acompanhamento pedagógico:** matemática, letramento, ciências, história, geografia, filosofia, sociologia e línguas estrangeiras; **2- Meio Ambiente:** Com-Vidas/Agenda 21 na escola/educação para sustentabilidade, horta escolar e/ou comunitária,; **3- Esporte e Lazer:** recreação/lazer, voleibol, basquetebol, basquete de rua, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, judô, karatê, taekwondo, yoga, natação, xadrez tradicional, xadrez Virtual; **4- Direitos Humanos e Cidadania:** oficinas, vivência e reflexão de situações de defesa e afirmação x negação dos direitos humanos, trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos etc., **5- Cultura e Artes:** leitura, banda fanfarra, canto coral, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclube, práticas circenses, mosaico, ambiente de redes sociais; **6 – Cultura Digital:** software educacional, informática e tecnologia da informação; **7 – Prevenção e promoção da saúde:** alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais

e educação do movimento; educação para a saúde sexual; saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde, a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região; **8 – Educomunicação:** jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeo; **9 – Investigação no campo das ciências da natureza:** laboratórios, feiras e projetos científicos; **10 – Educação Econômica:** empreendedorismo, controle social e cidadania.

Para o desenvolvimento de cada atividade são repassados recursos na categoria econômica de custeio, para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades e para cobertura de dispêndio com aquisição de materiais de consumo e dos materiais de apoio específicos para o desenvolvimento de cada uma das atividades escolhidas pelas escolas que integram o Programa Mais Educação. Alguns desses materiais são enviados pelo FNDE/MEC (instrumentos musicais, equipamentos para hip hop e rádio escolar, dentre outros). As aquisições são orientadas por planilhas de materiais referenciais para efeito de cálculo de repasse de recursos²¹. Destaca-se a autonomia da comunidade escolar na gestão dos recursos financeiros. Na medida do efetivo exercício da ampliação da jornada para sete horas diárias, os dados fornecidos pela escola ao Censo da Educação Básica realizado anualmente pelo INEP, permitem o acesso pelos sistemas de ensino aos recursos do FUNDEB designados às matrículas em tempo integral. Nesse processo, a construção da identidade do Programa Mais Educação, como uma estratégia de educação integral, parte do reconhecimento das diferentes realidades das escolas. Desde o reconhecimento de suas instalações físicas, da necessidade de construção e melhorias de quadras esportivas, vestiários, salas temáticas e refeitórios até o reconhecimento das condições de oferta dos equipamentos públicos. Esse reconhecimento mobiliza os programas do FNDE, por exemplo na ampliação do Programa Nacional

21 Ver www.fnde.gov.br/resoluções/educaçãointegral

de Alimentação escolar que oferece recursos para três refeições, de modo a atender parte das necessidades nutricionais dos estudantes beneficiados pelo Programa Mais Educação. Por meio do Programa Mais Educação, o MEC oferece um ponto de partida para se retomar a formulação de uma política ampliadora dos tempos, espaços e oportunidades educativas oferecidas as novas gerações, sob o pressuposto do regime de colaboração com estados e municípios.

A preocupação com a sustentabilidade dessa formulação, em vista das experiências passadas que não sobreviveram aos governos, requer também o debate sobre o tema. Para fomentar o debate foi produzido o Texto de Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral, sob coordenação do MEC, por meio da constituição de um grupo de trabalho, integrado pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino (Undime), pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação (Consed), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), por diversas Universidades e organizações não governamentais MEC (MEC, 2009-a), além de outros textos que enfocam a gestão intersetorial (MEC, 2009-b) e a organização de redes de saberes (MEC, 2009-c).

O desafio da formação de professores e monitores começa a ser enfrentado através da articulação, em 2008 e 2009, com universidades públicas que através de processos presenciais e da Universidade Aberta do Brasil tem realizado processos de formação continuada. Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar, modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em oferecer *mais do mesmo*. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida do tempo na vida da escola, contribuição essa reconhecida no conceito de uma cidade educadora. Esse conceito articula as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como agente educativo.

As atividades do Programa Mais Educação abrem espaço para o trabalho dos profissionais da educação, educadores populares,

estudantes e agentes culturais. Atualmente essas atividades são desenvolvidas por monitores, observando-se a Lei n.º9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário, preferencialmente, por estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade. Reconhece-se a necessidade de um amplo diálogo sobre possíveis novos atores que entram em cena nesta ampliação da jornada escolar, a partir da centralidade da ação docente.

A contrapartida dos sistemas de ensino é a designação de um professor com 40 horas semanais, dentre os docentes de cada escola, para exercer a função de *professor comunitário*, e esse coordena a oferta e a execução das atividades de educação integral. Essa coordenação tem início com o mapeamento dos espaços da escola e da comunidade, verificando o que e como é possível desenvolver as atividades. Em diálogo com o Conselho Deliberativo da Escola, materializa-se a possibilidade concreta de construir o projeto político-pedagógico, tendo a educação integral como horizonte. Considera-se as experiências que já são vividas na escola, ampliando-se espaços para além do ambiente de sala de aula e ampliando-se saberes e práticas culturais para além dos conteúdos que representam os conhecimentos científicos.

Nesse sentido o Programa Mais Educação favorece a oferta de diferentes linguagens, de modo a valorizar as vivências das comunidades e com elas, contribuir para a qualificação do próprio ambiente escolar. Essas vivências muitas vezes referem-se a organização de atividades para abertura das escolas aos finais de semana, financiadas pelo próprio Governo Federal, por meio do Programa Escola Aberta, por atividades que a escola realiza por meio de parcerias estabelecidas com instituições externas à comunidade, da celebração de datas comemorativas, dos grupos de teatro, de apresentações culturais diversas, de grupos que utilizam o espaço da escola para práticas esportivas, encontros de grupos, auxílio na realização das tarefas escolares, palestras e assim, por diante.

Em vista da valorização das atividades que as escolas já

realizam, o Programa Mais Educação cuida da valorização dos arranjos sócio-educativos locais, por meio da composição dos Comitês Locais do Programa Mais Educação. Esses comitês são formados a partir da interação dos dirigentes das diferentes secretarias de educação que integram a Região Metropolitana com o protagonismo dos integrantes das escolas e das comunidades.

A necessidade de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, zelar pela frequência, pelo aprendizado e pela superação das dificuldades passa pela transformação da escola em um ambiente enriquecedor e atrativo para crianças, adolescentes e jovens. O Programa Mais Educação propõe-se como ação indutora e instrumento operacionalizador de políticas continuadas e sustentáveis de educação integral em tempo integral, na perspectiva deste diálogo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

GUARÁ, Isa. ***É imprescindível educar integralmente***. Cadernos CENPEC. N 2, 2º semestre, p.15-24, 2006.

IBGE. ***Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios***. Rio de Janeiro : IBGE, 2007.

MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Fundo das Nações Unidas para a Infância. ***Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*** 2. ed. – Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

_____. ***Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil***. Brasília, 2009.

_____. **Educação Integral - Texto-referência para o debate Nacional.** Brasília, 2009-a.

_____. **Programa Mais Educação - Gestão Intersetorial no Território.** Brasília, 2009-b.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.** Brasília, 2009-c.

MOLL, Jaqueline. *Da crise da escola e de seu re(encontro) com a vida. Jornada de Educação Popular: pelo encontro da escola com a vida.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.59-69, 2007.

_____. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.* Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Um paradigma contemporâneo para a educação integral.* Porto Alegre, Revista pedagógica Pátio, Artmed, p.12-15, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia.* Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 1997.

—

—

—

—