



Trimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

BASE DE DADOS

Biblat - Bibliografia Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)
<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

Dialnet - Fundación Dialnet - Universidad de La Rioja (Espanha)
<https://dialnet.unirioja.es/>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

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

Google Scholar
<http://scholar.google.com.br/>

HCERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)
<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search
<http://academic.research.microsoft.com/>

OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
<http://www.oei.es/br7.htm>

Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)
<http://www.psicodoc.org>

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Espanha)
https://www.redib.org/recursos/Seriales/Record/oai_revista1740

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

UlrichsWeb Global Serial Directory
<http://ulrichsweb.serialssolutions.com>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://clase.unam.mx/>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (Brasil)
<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1047>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)
<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>
<http://www.scielo.org>

VERSÃO IMPRESSA

Dezembro 2017
Tiragem: 1.000 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
Fax: (11) 3726-1079
Tel.: (11) 3723-3000
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Dermeval Saviani
Gilberta S. de M. Jannuzzi
Maria Aparecida Motta
Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
CEP 13084-008 - Campinas-SP
Telefone: (+55) (19) 3789-9000
E-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



AUTORES ASSOCIADOS



CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista

não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR-CHEFE

Moisés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

CHEFE DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira
(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis,
Rio de Janeiro, Brasil)

Bila Sorj
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lília Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
e Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox Donoso
(Universidad Diego Portales,
Santiago, Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de la Recherche
Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Luiz Antônio Cunha
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria de Ibarrola
(Centro de Investigación y Estudios
Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Nikos Kalampalikis
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Richard Wittorski
(École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Rouen, Université de Rouen,
Mont-Saint-Aignan, França)

Verena Stolcke
(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona,
Espanha)

Walter E. Garcia
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto,
São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

TEMA EM DESTAQUE

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

APRESENTAÇÃO 1100

Giseli Barreto da Cruz

FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE 1106

TO FIRM THE POSITION AS A TEACHER, TO AFFIRM THE TEACHING PROFESSION

RAFFERMIR LA POSITION COMME ENSEIGNANT, AFFIRMER LA PROFESSION ENSEIGNANTE

FIRMAR LA POSICIÓN COMO PROFESOR, AFIRMAR LA PROFESIÓN DOCENTE

António Nóvoa

CONHECIMENTO, DIDÁTICA E COMPROMISSO: O TRIÂNGULO VIRTUOSO DE UMA PROFISSIONALIDADE EM RISCO 1134

KNOWLEDGE, TEACHING AND COMMITMENT:

THE VIRTUOUS TRIANGLE OF AN AT-RISK PROFESSIONALISM

CONNAISSANCE, DIDACTIQUE ET ENGAGEMENT:

LE TRIANGLE VERTUEUX D'UN PROFESSIONNALISME EN DANGER

CONOCIMIENTO, DIDÁCTICA Y COMPROMISO:

EL TRIÁNGULO VIRTUOSO DE UNA PROFESIONALIDAD EN RIESGO

Maria do Céu Roldão

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROVOCAÇÕES 1150

DIDACTICS AND TEACHER EDUCATION: PROVOCATIONS

DIDACTIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS: PROVOCATIONS

DIDÁCTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES: PROVOCACIONES

Bernardete A. Gatti

ENSINO DE DIDÁTICA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 1166

TEACHING OF DIDACTICS AND LEARNING ABOUT TEACHING DURING
INITIAL TEACHER TRAINING

ENSEIGNEMENT DE LA DIDACTIQUE ET SON APPRENTISSAGE DANS
LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

ENSEÑANZA DE DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA EN
LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Giseli Barreto da Cruz

**A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO EFETIVAS
EM SALA DE AULA: PESQUISA E FORMAÇÃO 1196**

OBSERVATION OF EFFECTIVE TEACHING PRACTICES IN THE CLASSROOM:
TRAINING AND RESEARCH

L'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFECTIVES EN CLASSE:
RECHERCHE ET FORMATION

LA OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EFECTIVAS EN SALA DE CLASE:
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

Marguerite Altet

**POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EN
LA DOCENCIA EN LATINOAMÉRICA 1224**

POLICIES AND PROGRAMS OF INDUCTION INTO THE TEACHING PROFESSION IN LATIN AMERICA

POLITIQUES ET PROGRAMMES D'INDUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT EN AMÉRIQUE LATINE

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE INDUÇÃO NA DOCÊNCIA NA AMÉRICA LATINA

Carlos Marcelo, Denise Vaillant

ARTIGOS

A COMPREENSÃO HISTÓRICA DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL 1252

THE HISTORICAL UNDERSTANDING OF SCHOOL FAILURE IN BRAZIL

COMPRÉHENSION HISTORIQUE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE AU BRÉSIL

LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA DEL FRACASO ESCOLAR EN BRASIL

André Luiz Paulilo

**FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL
DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO: USP E UNICAMP 1268**

ACADEMIC EDUCATION AND PROFESSIONAL PRACTICE OF TEACHERS IN EDUCATION:
USP AND UNICAMP

FORMATION ACADÉMIQUE ET PERFORMANCE PROFESSIONNELLE D'ENSEIGNANTS
DE L'ÉDUCATION: USP ET UNICAMP

FORMACIÓN ACADÉMICA Y ACTUACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN EDUCACIÓN:
USP Y UNICAMP

Helena Sampaio, Ilara Sanchez

**FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA
PARA PÓS-GRADUAÇÃO DO MUSEU NACIONAL 1292**

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF AFFIRMATIVE ACTION FOR GRADUATE
STUDIES AT THE MUSEU NACIONAL

FORMULATION ET MISE EN PLACE D'UNE POLITIQUE D'ACTION AFFIRMATIVE
DE TROISIÈME CYCLE DU MUSEU NACIONAL

FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN AFIRMATIVA
PARA POSTGRADO DEL MUSEU NACIONAL

Anna Carolina Venturini

TUTORÍA ACADÉMICA: OTRA FORMA DE ENSEÑANZA 1314

ACADEMIC TUTORING: ANOTHER FORM OF TEACHING

TUTORAT ACADÉMIQUE: UNE AUTRE FORME D'ENSEIGNEMENT

TUTORIA ACADÉMICA: OUTRA FORMA DE ENSINO

Marisa Fernández, Lucía Barbagallo

**A PALAVRA É RETEXTUALIZAR:
UM TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA 1326**

THE WORD IS RETEXTUALIZE: A STUDY WITH TEXT GENRES IN SCHOOL

RETEXTUALISER: TRAVAIL SUR LES GENRES TEXTUELS À L'ÉCOLE

LA PALABRA ES RETEXTUALIZAR: UN TRABAJO CON GÉNEROS TEXTUALES EN LA ESCUELA

Rita de Cássia Barbosa Borges, João Felipe Barbosa Borges

**BRASIL/ARGENTINA: APONTAMENTOS SOBRE
UMA ETNOGRAFIA PARA A ESCOLA NA AMÉRICA LATINA 1346**

BRAZIL/ARGENTINA: REFLECTIONS ON AN ETHNOGRAPHY FOR LATIN AMERICAN SCHOOLS

BRÉSIL/ARGENTINE: RÉFLEXIONS SUR UNE ETHNOGRAPHIE DE L'ÉCOLE EN AMÉRIQUE LATINE

BRASIL/ARGENTINA: APUNTES SOBRE UNA ETNOGRAFÍA PARA LA ESCUELA EN AMÉRICA LATINA

Sandra Fátima Pereira Tosta, Weslei Lopes Silva

EXCELENCIA EN LA CIENCIA: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA AFIRMATIVA 1372

EXCELLENCE IN SCIENCE: A CRITICAL AFFIRMATIVE RESPONSE

L'EXCELLENCE EN SCIENCES: UNE RÉFLEXION CRITIQUE ET AFFIRMATIVE

EXCELÊNCIA NA CIÊNCIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA AFIRMATIVA

Ana M. González Ramos, Beatriz Revelles Benavente

**O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE
NOS ESTUDOS MAIS RECENTES 1396**

THE CONCEPT OF PROFESSIONALISM IN TEACHING IN MORE RECENT STUDIES

LE CONCEPT DE PROFESSIONALITÉ DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTUDES LES PLUS RÉCENTES

EL CONCEPTO DE PROFESIONALIDAD DOCENTE EN LOS ESTUDIOS MÁS RECIENTES

Sílvia de Paula Gorzoni, Claudia Davis

TEMAS EM DEBATE

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA 1416

PSYCHOGENESIS OF WRITTEN LANGUAGE: A MUCH NEEDED ANALYSIS

PSYCHOGENÈSE DE LA LANGUE ÉCRITE: UNE ANALYSE NÉCESSAIRE

PSICOGÊNESE DE LA LENGUA ESCRITA: UN ANÁLISIS NECESARIO

Paulo Estevão Andrade, Olga Valéria Campana dos Anjos Andrade,
Paulo Sérgio T. do Prado

GLÓRIA MARIA SANTOS PEREIRA LIMA (1946-2017) 1440

AGRADECIMENTOS A PARECERISTAS 1458

INSTRUÇÕES A AUTORES 1466

TEMA

EM

DESTAC

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

QUE

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NÃO É DE HOJE QUE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TEM SIDO INTERPELADA, A COMEÇAR pela própria área, a responder mais enfaticamente às exigências relativas ao trabalho docente. Diante de contextos sociais e culturais diversificados, professores em formação e em atuação são instados ao cumprimento de sua responsabilidade profissional à frente de processos de formação humana, habilitando os seus alunos à compreensão do mundo e ao agir social. Tal demanda se dá em um cenário social, cultural e educacional diverso, porém desigual e instável, e, por isso, exigente de intervenções pedagógicas favorecedoras de aprendizagens efetivas tanto cognitivas quanto socioafetivas.

Essa conjuntura conduz o olhar da formação docente para uma preparação profissional, com forte presença da universidade, como também da escola, conformando um espaço/tempo próprio e específico de aprendizagem da docência. Nesse sentido, o reconhecimento da cultura da profissão e do conhecimento que lhe é próprio emerge como uma condição imprescindível para a formação, a valorização e o desenvolvimento de professores, bem como a afirmação da sua profissão.

Desse modo, a didática, cujo foco epistêmico reside em concepções, fundamentos e práticas de ensino, constitui um dos conhecimentos profissionais decisivos para o exercício da função docente e, portanto, para a sua distinção profissional no âmbito da escola que se vive hoje. Porque se organiza no cerne do ensino, isto é, no desenrolar do processo de mediação entre o conhecimento a ser ensinado, o aprendente e a

finalidade curricular, assume dimensão central na formação e na prática profissional docente.

Assim, o seu ensino nos cursos de licenciatura no Brasil, responsáveis pela formação inicial de docentes para atuarem na educação básica, ocupa posição estratégica para favorecer a ligação entre formação acadêmica, práticas de ensino e cotidiano escolar. Espera-se dos componentes curriculares referentes à didática uma abordagem voltada para o processo de ensino e o desenvolvimento da aprendizagem devidamente ancorada em aspectos filosóficos, psicológicos, sociais, políticos e metodológicos.

Nessa direção, a relação com a escola e o trabalho docente se impõe com força cada vez maior, no sentido de fixar a formação no campo de atuação profissional. A imersão na escola com observação e análise de práticas de ensino efetivas, levando em conta a sua complexidade, bem como as suas dimensões epistemológica, pragmática e relacional, aliada à atuação assistida pelos pares já iniciados, concorrem para favorecer o desenvolvimento profissional docente, com força na reflexão e na pesquisa.

Certamente, esse movimento reverberará no processo de inserção profissional docente, favorecendo que professores iniciantes enfrentem de modo mais seguro a complexidade da docência, da escola e do seu trabalho. Experimentar a inserção assistida por meio da indução profissional é ainda raro entre nós, colocando-se cada vez mais fortemente na pauta dos estudos, políticas e programas de formação de professores. A tendência de acompanhamento sistemático do professor iniciante por um mentor e/ou uma comunidade de pares interliga-se às iniciativas que buscam um caminho novo para a formação de professores, ancoradas na perspectiva profissional.

Essa compreensão norteia a abordagem deste *Tema em Destaque*, resultante de um movimento do LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ –, que vem desenvolvendo uma série de atividades de ensino, pesquisa e extensão com o propósito de contribuir para a formulação de marcos teóricos e metodológicos que ancorem a prática docente em uma perspectiva crítica e situada. Na esteira de suas realizações, inscreve-se o Simpósio sobre Ensino de Didática, que em maio de 2016 teve a sua terceira edição na Escola de Altos Estudos da UFRJ. Das ideias, debates e reflexões circulantes na ocasião resultou o livro *Ensino de didática: entre ressignificações e possibilidades*, publicado pela Editora CRV, em 2017, sob nossa organização em parceria com as colegas pesquisadoras Ana Teresa de Oliveira e Maria das Graças Nascimento.

É também no contexto das intervenções realizadas no simpósio que se organiza este número especial. Os seis textos que o compõem

são de alguns dos pesquisadores que participaram como conferencistas – António Nóvoa, Maria do Céu Roldão, Bernardete A. Gatti e Giseli Barreto da Cruz – e de outros – Marguerite Altet, Carlos Marcelo e Denise Vaillant –, cujas pesquisas vêm contribuindo para aproximar formação, didática e trabalho do professor pela via de dispositivos centrados na escola e voltados para a aprendizagem da docência e a indução profissional.

A presença do professor António Nóvoa como visitante na UFRJ em alguns meses dos anos de 2016 e 2017 permitiu um virtuoso e vigoroso diálogo sobre um desenho outro para a formação de professores. A proposta de uma “casa comum” da formação e da profissão sugere um outro lugar institucional como referência de produção e de afirmação do desenvolvimento docente, com ancoragem na universidade e vínculo entre distintas realidades da profissão, como as escolas, as redes de ensino, os sistemas educacionais e as políticas públicas em educação. Essa concepção definiu a sua conferência no Simpósio e o seu texto neste número. *Como construir programas de formação de professores que nos permitam superar a distância entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, recuperando essa ligação tão enfraquecida nas últimas décadas, sem deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa* é a questão que conduz a sua argumentação. Elaborada com partes e entre partes, sua leitura nos conduz na primeira delas à compreensão acerca da necessidade urgente de transformação no campo da formação de professores, evocando a dimensão profissional e sugerindo um novo lugar de formação e afirmação profissional. Entre partes, recorre ao conceito de *posição* para defender na segunda cinco posições para a formação profissional dos professores. O texto nos desafia a pensar na construção de um campo estimulante e inovador que promova uma autêntica formação profissional dos professores.

Na sequência, a professora Maria do Céu Roldão desenvolve a sua intervenção em torno de seis aspectos referentes ao conhecimento profissional docente como condição de distinção profissional. Tendo como ponto de partida a tensão entre perda e afirmação da profissão, discute a natureza e especificidade profissional docente chamando-nos atenção para a posição da didática como núcleo central. Porque a ação de ensinar envolve a mediação entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento do aluno na sua singularidade e o conhecimento do currículo e suas finalidades; a didática, enquanto campo epistemológico sobre o ensino, assume a responsabilidade nuclear de sua interação. Para Roldão, “configura-se assim um olhar sobre a Didáctica não só como um campo de saber especializado inerente à profissão de ensinar, mas também como um *locus* de interação nuclear na constituição da complexidade do conhecimento profissional docente, artífice da mediação entre as suas diversas dimensões, que convoca a *mediação*

epistemológica entre os diferentes componentes do *conhecimento profissional do professor [...]*”.

A professora Bernardete A. Gatti, uma das principais referências no cenário brasileiro quando o assunto é formação de professores, contribui para o debate evocando a importância estratégica da didática na formação inicial docente na perspectiva dos documentos oficiais, notadamente do Plano Nacional de Educação – PNE –, do Parecer CNE/CP n. 2/2015 e da Resolução n. 2/2015 do Conselho Nacional de Educação. Considera que os referidos textos curriculares reconhecem o papel atribuído à didática, sendo necessário, entretanto, a emergência de novas posturas no campo da formação de professores frente às tensões e aos desafios impostos pela prática pedagógica escolar. No dizer de Gatti, “para se ter nas instituições que formam professores a instauração de novo modo de pensar e fazer a formação de docentes para a educação básica, e definir melhor o valor e o papel da didática e da aprendizagem das práticas educacionais nessa formação, há que haver alguma ação coletiva que permita trazer à tona contribuições dos fundamentos da didática como campo de conhecimento, e, também suas contribuições a cada uma das áreas de conhecimento que são objeto da formação de docentes para a educação básica em seus diferentes níveis”.

Desse modo, acredita-se que as práticas educativas terão melhores condições de sair da trivialidade com que são implementadas, recebendo atenção mais acurada do ponto de vista teórico-metodológico.

O quarto texto deste Tema em Destaque é de nossa autoria e se ocupa com a apresentação de uma pesquisa desenvolvida com estudantes de cursos de licenciatura em âmbito universitário, com o propósito de analisar o estado atual do ensino de didática e sua contribuição para o processo de constituição profissional docente. Após análise da relação dos estudantes com o ofício docente, discute o que prevalece no ensino de didática no que toca aos conteúdos trabalhados; à aula e suas formas de mediação entre o conteúdo, os alunos e o currículo; e à atuação do professor formador. Finaliza, esboçando perspectivas para o ensino de didática na formação docente atual, defendendo que se reconheça e assuma a escola pública, a educação básica e o trabalho docente como eixos balizadores da formação inicial de professores, “transformando as aulas em espaço/tempo de problematização, análise e síntese de teorias e métodos de ensino e de aprendizagem, tendo como suporte a ação pedagógica do formador, aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar e, por isso, forma professores”.

As relações com a escola, a educação básica e o trabalho docente permanecem acompanhando o leitor no texto seguinte, porém com um enfoque voltado para a observação de práticas efetivas como estratégia de formação. Trata-se de uma pesquisa coordenada pela professora Marguerite Altet no âmbito do projeto OPERA – Observação das Práticas

de Ensino em suas Relações com a Aprendizagem – desenvolvida de 2013 a 2016 em Burquina Faso, na África subsaariana, que objetiva entender o funcionamento das práticas de ensino a partir de um modelo dos processos interativos contextualizados de ensino-aprendizagem. O texto descreve o percurso da pesquisa que culminou com a proposição de ferramentas conceituais de análise do processo ensino-aprendizagem por parte de professores em contexto real de ensino. O que Altet nos propõe é “levar em conta as características da prática de ensino através dos processos organizadores (tipos de interação, dimensão temporal, tipos de tarefas, configuração da sala de aula, tipo de questionamento, de orientação, de regulação, etc.) para mostrar como um professor atua, alcança seus objetivos de aprendizagem, conduz a aula em direção a seu objetivo, leva os alunos – todos em eles, em uma dada situação – a progredir e ter êxito”. Trata-se, pois, de uma contribuição singular para pensar a didática e a formação de professores, na perspectiva que no nosso entender melhor as caracteriza: na relação entre professor, aluno e conhecimento em um contexto situado.

Da ideia de “casa comum” da formação e da profissão à indução profissional é o caminho que trilhamos neste Tema em Destaque. Se inicialmente voltamo-nos para transformações fecundas e necessárias à formação inicial, no último texto, com os professores Carlos Marcelo e Denise Vaillant, nos fixaremos na inserção profissional docente em diálogo com a formação continuada, assumindo a indução como uma estratégia cada vez mais necessária junto ao professor iniciante. O artigo nos possibilita compreender os significados atribuídos à indução na investigação internacional, nos programas existentes e na figura do mentor. Tendo como foco a análise de cinco casos de políticas e programas na América Latina – Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana –, deixa ao leitor a possibilidade de um esboço de paralelismo entre esses países, no que se refere à institucionalidade do programa, sua duração, seus componentes e a relação com a carreira docente. A indução profissional tem se revelado como uma iniciativa potente para reter novos professores e favorecer o seu desenvolvimento profissional em um período marcado por muitas tensões, dúvidas e hesitações. Como nos alertam os autores, “décadas atrás se consideraba como algo accesorio. Hoy se entiende como un elemento central en el proceso de retención del docente principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza. Ahora resulta generalmente aceptado como un componente fundamental de un enfoque comprehensivo del desarrollo del docente”.

Sem dúvida, não se pode falar de formação, posição, afirmação, distinção, indução, especificidade e função docente sem conhecimento profissional. Nessa direção, a didática, porque se ocupa das mediações presentes no processo de ensino-aprendizagem, constitui um dos conhecimentos estratégicos ao exercício profissional. Desse modo, que os

textos apresentados contribuam para o debate sempre atual e exigente referente aos campos da didática e da formação de professores, acendendo a luz dos desafios que a escola e os seus sujeitos nos colocam a todo momento.

GISELI BARRETO DA CRUZ

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro,

Rio de Janeiro, Brasil

cruz.giseli@gmail.com

TEMA EM DESTAQUE

FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE

ANTÓNIO NÓVOA

RESUMO

O artigo mostra, na primeira parte, a necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional. Para isso, é fundamental construir um novo lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação. Entre partes, defende-se que a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão. Na segunda parte, é abordada a necessidade de reorganizar o lugar da formação de professores, desdobrando o conceito de posição em cinco movimentos: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública. O texto conclui com uma coda, na qual se insiste sobre a importância da profissão para a formação e da formação para a profissão.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • FORMAÇÃO PROFISSIONAL •
ENSINO SUPERIOR • UNIVERSIDADES**

TO FIRM THE POSITION AS A TEACHER,
TO AFFIRM THE TEACHING PROFESSION

ABSTRACT

The first section of the article discusses the need to think about teacher training as professional education. For this, it is fundamental to build a new institutional place, so that the profession occupy its place within the training institutions. Between the two sections, it is argued that training should consolidate the position of each person as a professional as well as the position of the profession itself. In the second section, the need to reorganize the place of teacher education is discussed, unfolding the concept of position in five movements: personal disposition, professional interposition, pedagogical composition, research recomposition and public exposition. The text concludes with a coda, which stresses the importance of the profession to the education of teachers and of teacher education to the profession.

**TEACHER EDUCATION • PROFESSIONAL TRAINING • HIGHER EDUCATION •
UNIVERSITIES**

RAFFERMIR LA POSITION COMME ENSEIGNANT, AFFIRMER LA PROFESSION ENSEIGNANTE

RÉSUMÉ

Dans la première partie, l'article se concentre sur le besoin de penser la formation des enseignants comme une formation professionnelle. Pour cela, il est fondamental de construire un nouvel espace institutionnel qui accorde un rôle à la profession au sein des institutions de formation. Entre les deux parties, on soutient que la formation doit consolider la position de chaque individu comme professionnel, ainsi que la position de la profession enseignante. La deuxième partie avance le besoin de réorganiser la place de formation des enseignants, tout en déployant le concept de position en cinq mouvements : disposition personnelle, interposition professionnelle, composition pédagogique, recomposition investigatrice et exposition publique. Le texte se termine par une coda, dans laquelle on souligne l'importance de la profession pour la formation et de la formation pour la profession.

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • FORMATION PROFESSIONNELLE •
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • UNIVERSITÉS**

FIRMAR LA POSICIÓN COMO PROFESOR, AFIRMAR LA PROFESIÓN DOCENTE

RESUMEN

El artículo muestra, en la primera parte, la necesidad de pensar la formación de profesores como una formación profesional. Para ello, es fundamental construir un nuevo lugar institucional, que traiga la profesión adentro de las instituciones de formación. Entre las dos partes, se defiende que la formación debe consolidar la posición de cada persona como profesional y la propia posición de la profesión. En la segunda parte, se aborda la necesidad de reorganizar el lugar de la formación de profesores, desplegando el concepto de posición en cinco movimientos: disposición personal, interposición profesional, composición pedagógica, recomposición investigativa y exposición pública. El texto concluye con una coda, en la que se insiste en la importancia de la profesión para la formación y de la formación para la profesión.

**FORMACIÓN DE PROFESORES • FORMACIÓN PROFESIONAL •
ENSEÑANZA SUPERIOR • UNIVERSIDADES**

Abertura¹

HÁ 30 ANOS, EM 1987, FOI PUBLICADA A MINHA PRIMEIRA TESE DE DOUTORAMENTO, sobre a história da profissão docente, com o título *O tempo dos professores*. Recorri ao conceito de profissionalização, na época inusual nas línguas românicas, não para estabelecer uma lista de atributos, mas para estudar o processo histórico de constituição da profissão docente.

Há 25 anos, em 1992, coordenei a publicação de uma trilogia de livros – *Os professores e a sua formação*, *Profissão professor* e *Vidas de professores* –, na qual se dava a conhecer, em língua portuguesa, autores que, desde então, pertencem à nossa biblioteca, como Carlos Marcelo García, Donald Schön, Ivor Goodson, José M. Esteve, Kenneth Zeichner, Michael Huberman ou Thomas Popkewitz, além de Lee Shulman, Pierre Dominicé e Philippe Perrenoud, entre tantos outros.

Este período, 1987-1992, coincide com a consagração de uma nova abordagem marcada pela “universitarização” da formação docente e pelas ideias de “professor reflexivo” e de “professor pesquisador”. As escolas normais, instituições com uma história de grande significado, foram sendo progressivamente substituídas pelas universidades.

Esta transição trouxe avanços significativos para o campo da formação docente, sobretudo na ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço académico das outras profissões do conhecimento. Mas, nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as

¹

A escrita é, para mim, um acto de partilha. Não saberia escrever sem a colaboração de colegas, das universidades e das escolas, que me ajudam com as suas ideias e reflexões. Quero agradecer a leitura de versões preliminares deste texto que foi feita por Giseli Barreto da Cruz (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Lúcia Amante (Universidade Aberta, Portugal) e Pâmela Vieira (rede municipal de Novo Hamburgo).

nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

A pergunta que orienta este texto é muito simples: como construir programas de formação de professores que nos permitam superar esta distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa?

A pergunta é fácil. A resposta é difícil. Neste artigo, argumenta-se que é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura.

PRIMEIRA PARTE

REPENSANDO O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância. Hoje, é impossível acompanhar os milhares de textos publicados anualmente sobre temas de formação docente. Mas, desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação (ZEICHNER, 2010a). Em conjunto, estas tendências configuram “um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais” (COCHRAN-SMITH et al., 2015, p. 117).

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (DARLING-HAMMOND, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão.

Apesar de terem origens distintas, estas políticas confluem numa desprofissionalização do professorado. Naturalmente, elas têm em comum a crítica às instituições universitárias de formação de professores, acusadas de irrelevância e de serem “uma indústria de mediocridade”

(GREENBERG; WALSH; MCKEE, 2013, p. 1). A acusação surge à cabeça do relatório produzido, em 2013, pelo *National Council on Teacher Quality*, dos Estados Unidos da América. Não se trata de um documento isolado, mas antes de uma série de textos com grande repercussão junto à opinião pública, que vão difundindo uma imagem negativa das Faculdades de Educação (“*Schools of Education*”).

Construídos muitas vezes a partir de argumentos sólidos e de diagnósticos pertinentes, tais textos procuram instaurar novas formas de regulação da formação e da profissão docente (FURLONG; COCHRAN-SMITH; BRENNAN, 2009). De um ou de outro modo, são portadores de uma visão técnica, aplicada, “prática”, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas. O que melhor caracteriza estes movimentos reformadores é a construção do que designam por “caminhos alternativos”, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores (“*fast-track teacher preparation*”), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no “chão da escola”, dir-se-ia no Brasil) (ANDREWS; RICHMOND; STROUPE, 2017; BEACH; BAGLEY, 2013; SCOTT; TRUJILLO; RIVERA, 2016).

Estas tendências interligam-se com processos poderosos de privatização da educação. Não se trata, como no passado, de consolidar escolas privadas como alternativa às escolas públicas. O projecto político da privatização é, hoje, conduzido em nome da “salvação” da dimensão pública da educação. Já não se trata de edificar escolas ou colégios privados, mas de tomar conta dos rumos da educação pública, através de formas de gestão privada, da contratação de empresas pelas entidades públicas ou da passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas (RAVITCH, 2010, 2013). Um entendimento errado das consequências da revolução digital ou da conectividade para a aprendizagem contribui, também, para acentuar a erosão dos professores e da escola pública.

Em face desta situação, como agir? Segundo Zeichner, Payne e Brayko (2015), estamos perante um movimento para desmantelar o sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das escolas públicas e do professorado. De forma esquemática, os autores sugerem que há três grupos principais neste debate:

- os *defensores*, grupo que traduz uma atitude defensiva por parte de muitos professores das instituições universitárias de formação de professores. Não aceitam críticas vindas de fora e entrincheiram-se num discurso autojustificativo. Querem continuar a agir do mesmo modo, protegendo a sua condição e recorrem a sofisticadas elaborações teóricas apenas para legitimarem o seu imobilismo;

- os *reformadores*, como eles próprios se denominam, que dão voz às ideologias anteriormente descritas. De um modo geral, são pessoas que vêm de fora das universidades e que manifestam uma atitude muito crítica em relação às Faculdades de Educação. Argumentam que é necessário “explodir” o sistema actual e construir no seu lugar alternativas que se fundam na desregulação, na competição e nos mercados;
- os *transformadores*, grupo constituído por todos aqueles que, dentro e fora das universidades, reconhecem a necessidade de uma mudança profunda do campo da formação de professores, mas que não aceitam a sua substituição por lógicas de mercado e de desintegração de instituições, pois consideram que, apesar das suas fragilidades, têm um papel insubstituível na afirmação dos professores e da educação pública.

As reflexões, neste artigo, situam-se no interior deste último grupo. Parte-se de um diagnóstico crítico do campo da formação de professores não para o dismantelar, mas para nele buscar as forças de transformação. Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional.

O SENTIDO DA MUDANÇA: UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

O primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas actuais de formação de professores são adequadas e que o único “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária. Este texto dirige-se a todos aqueles que se encontram na urgência de uma transformação do campo da formação docente.

Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa *formação profissional* dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.

[Escólio primeiro - Muitos se perguntarão sobre a pertinência de recuperar o conceito de profissão numa era marcada pela “crise das profissões”, por profissões híbridas e por novas formas de relação ao trabalho. A razão é simples. Nas últimas décadas tem havido uma diluição da profissionalidade docente, devido a duas razões principais. Por um lado, a degradação das condições de

vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores. Por outro lado, a proliferação de discursos que descharacterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como “educador” ou mesmo “pedagogo” que, apesar da sua importante carga filosófica e política, traduzem uma certa vaguidade e até vacuidade. No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigiante do que “ser professor” (é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de acção pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis). Dito de outro modo: muitas vezes, o foco não é a formação de professores. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas. Quantas vezes estes alunos (licenciandos) têm pior acolhimento do que os outros alunos? Piores horários? Piores condições de estudo e de trabalho? Quantas vezes ouvem os professores universitários aconselhá-los a seguirem outros cursos, a darem outro rumo às suas vidas? Por tudo isto, é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela.]

Hoje, reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos académico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais.

[Escólio segundo - Erradamente, olhamos por vezes para as escolas normais como instituições desajustadas e marcadas por uma visão tecnicista e empobrecedora da profissão. Este diagnóstico é justo se considerarmos a fase final da sua história. Mas, ao longo de mais de cem anos, desde meados do século XIX, as escolas normais desempenharam um papel muito importante não só na formação de professores, mas também no desenvolvimento de meios e métodos de ensino, na produção de materiais didácticos e na inovação pedagógica, no lançamento de iniciativas de aperfeiçoamento do professorado, no associativismo docente, nas publicações sobre educação e ensino (livros e jornais) e no apoio às políticas públicas. As escolas normais consagraram processos de

mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres, tendo sido fundamentais para construir o modelo escolar, para consolidar a escola pública e para produzir a profissão de professor.]

Por isso, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: *como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?* Para responder temos de proceder a três deslocações.

A primeira deslocação leva-nos a valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. Mas obriga-nos também a ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente: como é que se atraem e se recrutam os estudantes para as licenciaturas? Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de residência docente que permitam uma entrada mais acompanhada e segura na profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?

A segunda deslocação conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão do humano. Não é por acaso que, historicamente, sempre houve muitas analogias entre a formação dos médicos e dos professores. Hoje, é no campo da medicina que se encontra uma das reflexões mais sofisticadas sobre o sentido da formação para uma profissão. Menciona-se, a título de exemplo, o novo currículo da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard. A formação de professores bem se podia inspirar em muitos dos seus princípios orientadores, assim apresentados:

Em agosto de 2015 iniciou-se um novo currículo inovador – Pathways. Esta revisão ousada do currículo de formação médica incorpora abordagens pedagógicas que promovem aprendizagens activas e o pensamento crítico, uma experiência clínica precoce e experiências científicas de clínica avançada e de formação personalizada nas áreas básicas e na relação com as populações, de modo a proporcionar caminhos individualizados de formação para cada estudante. (HARVARD MEDICAL SCHOOL – HSM, 2015)

Não se trata de adoptar uma visão hospitalar ou de copiar os modelos médicos, mas antes de compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária.

A terceira deslocação situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente. Numa série de trabalhos de grande relevância, Lee Shulman procurou definir os contornos da pedagogia própria de cada profissão (“the signature pedagogies of the professions”). Segundo o autor, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (SHULMAN, 2005a, 2005b). As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes. Podemos ter alguma dificuldade em identificar as “boas práticas”, mas, intuitivamente, conseguimos reconhecer facilmente as “más práticas” (SHULMAN, 2005c). É o caso, infelizmente, de muitos programas de formação de professores.

Nestas três deslocações prevalece a necessidade de pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente. Talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais. E, se fizermos esta pergunta, deparar-nos-emos com uma resposta dura, e até dolorosa, no campo da formação de professores. A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação.

UM NOVO LUGAR INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores.

Em 1994, numa palestra em São Carlos, Paulo Freire referia a necessidade de “lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público” (FREIRE, 1994). Desde então, foram muitos os textos, as declarações e os discursos que levantaram esta mesma urgência. Mas pouco foi feito, e as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas. Já dissemos tudo o que era preciso ser dito. Sabemos muito bem o que é preciso fazer. Seremos capazes?

[Escólio terceiro - No Brasil, tem havido um diagnóstico muito crítico da situação da formação de professores (ver, por todos, GATTI, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Por um lado, faltam professores qualificados em várias disciplinas, tornando difícil responder ao aumento de alunos, sobretudo no ensino médio. Por outro lado, os professores são maioritariamente formados em instituições privadas, regra geral de duvidosa qualidade, situação que se tem vindo a deteriorar com o recurso incontrolado a modalidades de educação a distância. Mas, ao mesmo tempo, as universidades públicas, dotadas de um corpo docente qualificado e de boas condições académicas e científicas, revelam uma grande incapacidade de proceder a mudanças institucionais de fundo. É certo que o Brasil tem uma legislação avançada e muito interessante, bem como programas originais e de grande relevância, como o Pibid, mas a realidade geral do campo da formação de professores é frágil. A urgência da mudança é óbvia. O que está em causa não é apenas a formação de professores, mas o próprio futuro do magistério e da educação pública brasileira.]

Devemos continuar o nosso exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores. Mas este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da acção.

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. Neste lugar, deve assumir-se um “imperativo de profissionalização” (ANDREWS; BARTELL; RICHMOND, 2016). Dito de outro modo: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público.

Este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente. Há uma pergunta central que deve orientar este lugar: como acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores, capazes de se integrarem na profissão e contribuir para a sua renovação?

São quatro as características deste novo lugar, cuja configuração se aproxima de certas intenções iniciais das *Escolas Superiores do Professorado e da Educação*, em França, ou das propostas de “terceiro espaço” formuladas por Kenneth Zeichner (2010b), avançando, porém, para novas dimensões e modelos organizativos.

1ª característica - Uma casa comum da formação e da profissão

A primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. Esta proposta recusa não só uma visão aplicada, translacional, da ciência universitária para o trabalho escolar, mas também uma visão técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola ou na “glorificação da prática” (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 123). O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.

2ª característica - Um lugar de entrelaçamentos

A força deste lugar encontra-se na possibilidade de construir novos entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação universidade-escolas. É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. Há duas palavras-chave: convergência e colaboração. O ensino das disciplinas não pode ser verticalizado, devendo integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência. Nada substitui o conhecimento, mas o conhecimento de que um professor de Matemática necessita é diferente daquele que se exige a um especialista de Matemática. Não é um conhecimento menor ou simplificado. É um conhecimento diferente, ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e, acima de tudo, das suas potencialidades para a formação de um ser humano. A colaboração é a segunda palavra-chave. Nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação.

3ª característica - Um lugar de encontro

Ao sugerir a criação de um lugar de encontro, não estou a falar de uma adição ou de uma soma. O encontro de 1 + 1 produz uma nova realidade, diferente, distinta, da soma das partes. Neste lugar produz-se

uma terceira realidade, com novos sentidos. Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015). Este ponto é particularmente importante, pois obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação. Sem isso, não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores. É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas.

4ª característica - Um lugar de acção pública

Uma casa comum, um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de acção pública. Para formar um professor não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015). A profissão docente sempre se caracterizou por uma forte intervenção pública, ainda mais necessária em “tempos de desumanização” (ANDREWS; BARTELL; RICHMOND, 2016). Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. Esta “exposição” ou “imersão” valoriza os percursos formativos e dá-lhes uma maior espessura profissional (RILEY; SOLIC, 2017). Por isso, “quanto mais envolvermos os estudantes na vida das comunidades, melhor os conseguiremos preparar para trabalhar nos contextos em que virão a ensinar” (RICHMOND, 2017, p. 7). Tal como os médicos, que não poderão formar-se devidamente sem um contacto com a realidade social dos seus pacientes, também os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos.

Não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos académico, profissional e político. Sabemos o que é preciso fazer. Teremos coragem para o fazer?

ENTRE-PARTES

Para concretizar a minha proposta, recorro ao conceito de *posição*, esclarecendo assim o título que escolhi para este artigo – *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Historicamente, sempre se procurou organizar a formação a partir de uma lista de atributos ou de qualidades do “bom professor”. Assim foi no tempo das escolas normais, desde o século XIX, com a definição das qualidades que um professor devia possuir. Depois, no tempo da Escola Nova, a questão das características necessárias ao “bom professor” voltou a ser matricial, logo seguida por um discurso comportamentalista.

No decurso do século XX, vulgarizaram-se as listas de conhecimentos, capacidades e atitudes que, nalguns casos, deram origem a um elenco interminável de “qualidades” do professor. Mais tarde, a trilogia do *saber*, *saber fazer* e *saber ser* foi completada com o *saber estar*, numa adaptação do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS et al., 1998). Finalmente, nas últimas décadas, assistiu-se à vulgarização de longas listas de competências, que procuram dar conta de tudo o que um professor deve ser capaz de pôr em acção no decurso do seu trabalho.

Apesar das suas diferenças, todas estas aproximações se baseiam no pressuposto de que é possível preestabelecer um conjunto de características definitórias do futuro profissional. São insuficientes e incapazes de traduzir a complexidade da profissão docente e dos seus processos de formação. A hegemonia recente de um discurso centrado nas competências tem-se revelado igualmente prejudicial a uma compreensão mais alargada e dinâmica da profissão docente (ver, por todos, PERRENOUD, 2000).

Mais interessante é a proposta de Guy Le Boterf (1995) sobre o conceito de competência profissional, no singular. Ao desenvolver a ideia de um repertório de meios ao dispor dos profissionais, ao falar da capacidade de improvisação e de decisão, ao referir que a competência depende das redes às quais se pertence e reveste sempre uma dimensão colectiva, ao insistir na importância da escrita e da comunicação e ao situar o problema do reconhecimento pelos outros, Le Boterf (1995) avança reflexões que são muito interessantes para pensar a formação profissional. Infelizmente, o seu trabalho tem tido pouco impacto no campo da formação docente.

Os temas da identidade profissional, sobretudo na forma como são tratados por Claude Dubar, revelam-se, também, de grande utilidade. Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade (DUBAR, 1998, 2000).

Tanto Guy Le Boterf como Claude Dubar dão grande relevância ao conceito de *habitus*, no desenvolvimento teórico que lhe é dado por Pierre Bourdieu (2003, p. 207-208):

[...] o *habitus* engendra práticas ajustadas a uma determinada ordem, isto é, percebidas e apreciadas por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas, correctas e adequadas, sem serem o produto da obediência a uma ordem no sentido imperativo, a uma norma ou às regras do direito.

O que interessa assinalar é a incorporação de um conjunto de “disposições duradouras”, e a possibilidade de este património ser transferível através de um processo de socialização profissional.

A literatura sobre este tema é abundante. Meu interesse prende-se com o modo como o *habitus* pode conduzir à análise das posições, disposições e tomadas de posição. Por esta via, afasta-se de uma visão determinista para se colocar num campo de forças e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros (BOURDIEU, 1991). Esta deslocação parece-me muito interessante para pensar os professores e a sua formação.

A minha proposta constrói-se em torno do conceito de *posição*, que contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente. Evito, assim, uma reflexão influenciada por um conjunto de “qualidades essenciais”, deslocando o foco para um espaço de posições e de tomada de posições (ver também um debate sobre “o espaço posicional”, em BOLTANSKI, 1973).

Em primeiro lugar, é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão.

O cruzamento de distintas fontes dicionarísticas e lexicais permite apreender a riqueza de significados do termo *posição*. É essa diversidade que possibilita traçar uma representação de cinco entradas para pensar a formação profissional dos professores:

- a posição é uma *postura*, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
- a posição é uma *condição*, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;

- a posição é um *estilo*, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
- a posição é um *arranjo*, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;
- a posição é uma *opinião*, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão.

É neste inventário que se funda a proposta de formação de professores, apresentada na parte seguinte deste artigo.

SEGUNDA PARTE

CINCO POSIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A proposta seguinte aplica-se, com as devidas adaptações, a qualquer formação profissional universitária. O alicerce tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino. Devia ser desnecessário repetir esta afirmação, mas, infelizmente, ainda continuam a circular muitos discursos que, de uma ou de outra forma, tendem a desvalorizar o conhecimento.

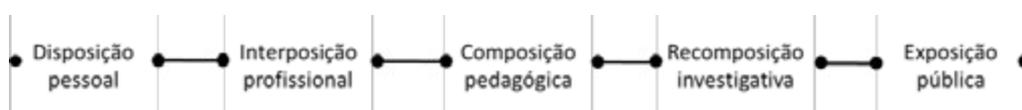
Que discursos? Discursos sobre o digital, sublinhando a existência de um conhecimento disponível para todos e a todo o tempo: sim, mas não se pode confundir informação, e nem sempre autêntica, com conhecimento, nem abdicar de uma boa formação de base. Discursos sobre a “nova aprendizagem”, e a aprendizagem ao longo da vida, com novos processos e configurações: sim, mas a aprendizagem tem sempre como matéria-prima o conhecimento. Discursos sobre as neurociências e o cérebro, e as “competências socioemocionais”: sim, mas estas abordagens devem servir para compreendermos melhor o trabalho sobre o conhecimento, e não para o secundarizarmos. Discursos sobre a pedagogia e as didácticas, consideradas decisivas para o trabalho docente: sim, mas as pedagogias operam em cima de uma superfície de conhecimento ou então tornam-se práticas escorregadias, movediças. Discursos sobre a convergência, a necessidade de uma integração das disciplinas em temáticas e problemas: sim, mas isso não implica desconhecer o rigor e o método que são centrais para conseguir ensinar alguma coisa a alguém.

Poderia continuar esta enumeração de discursos que se tornam mais entusiásticos em tempos de incerteza e de mudança. Eu também faço parte destes discursos, pois reconheço a necessidade de procurar novos caminhos para pensar a escola e a educação. Mas procuro integrá-los, sempre, a partir do lugar do conhecimento, pois sem isso tudo se torna volátil, enganador, etéreo, dificultando o esforço de educar. Não se trata de voltar a um passado que, na verdade, nunca existiu, nem de ceder perante uma pedagogia tradicional, transmissiva, empobrecedora

das aprendizagens. Bem pelo contrário. Trata-se de compreender os desafios do conhecimento no nosso tempo, do conhecimento como ciência e como cultura, em toda a sua riqueza e complexidade.

Para mim, a escola tem dois pilares centrais: o conhecimento e a mobilidade social. O conhecimento é indissociável de lógicas pessoais e colegiais, de um conhecimento que reside também na experiência e nas “comunidades profissionais” que o produzem e difundem. A mobilidade social tem, sobretudo, uma dimensão pessoal, mas prolonga-se por expectativas que abrangem os grupos e as comunidades em que cada um está inserido.

Tendo estes princípios como base, desdobra-se a proposta de formação de professores, enquanto formação profissional universitária, em cinco entradas construídas a partir do conceito de *posição*.



DISPOSIÇÃO PESSOAL COMO APRENDER A SER PROFESSOR?

Entrar num curso de formação para uma profissão do humano, como o ensino ou a medicina, não é a mesma coisa do que entrar para um outro curso qualquer. É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores.

Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos nocturnos) ou por facilidade (cursos a distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. *Aprender a ser professor* exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais.

A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas,

devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E o mesmo se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes, ou...

A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional. Lee Shulman (2003) explica este assunto num texto breve, mas muito elucidativo, intitulado *No drive-by teachers*, referindo os condutores que, perante um acidente de carro, não param. O autor utiliza a metáfora para dizer que os professores têm de parar:

O meu argumento é que para ser professor, como para ser médico, não basta conhecer as últimas técnicas e tecnologias. A qualidade do ensino implica também um compromisso ético e moral – o que poderia ser designado por *imperativo pedagógico*. Os professores que possuem esta integridade sentem que não podem ver um acidente e continuar. Param e ajudam. (SHULMAN, 2003)

É interessante pensar, com Paul Ricoeur (1977), que “o discurso da acção precede o discurso ético” ou, dito de outra maneira, que há uma responsabilidade da acção e que o discurso ético não pode ser unicamente analítico e descritivo. No caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a acção docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças.

A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planear o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades.

INTERPOSIÇÃO PROFISSIONAL COMO APRENDER A SENTIR COMO PROFESSOR?

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores.

Menciona-se frequentemente, e bem, a necessidade de uma maior ligação entre as universidades e as escolas. Mas falta por vezes um terceiro vértice, os professores. Claro que há professores nas escolas, mas nem sempre se reconhece devidamente o seu papel e a sua função formadora. Assim, apesar de presentes, acabam por estar ausentes, o que impede uma ligação forte entre profissionais e licenciandos (futuros profissionais).

Hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva.

[Escólio quarto – O conceito de “comunidades de prática” tem sido muito utilizado para definir grupos de pessoas que partilham interesses comuns num determinado domínio do conhecimento humano e se envolvem num processo colectivo de aprendizagem que cria laços entre elas (WENGER, 1998). Porém, entre os conceitos de “practice” e de “prática” há diferenças que tornam equívoco o seu uso em língua portuguesa. Prefiro, por isso, recorrer ao conceito de “comunidades profissionais docentes” para marcar as ideias de *comunidade* (o trabalho conjunto sobre um determinado tema ou problema), de *profissional* (trata-se de estruturar uma comunidade de profissionais e não um grupo livre de discussão ou de intervenção) e de *docente* (isto é, abrangendo as diversas facetas da profissão e do trabalho escolar e pedagógico). Estamos perante comunidades de aprendizagem que são, ao mesmo tempo, comunidades de sentido e de identidade. Estas comunidades podem juntar profissionais de distintas origens e organizações, tendo um carácter provisório ou permanente. A sua riqueza reside, por um lado, no enriquecimento das práticas e da profissão, nomeadamente através do envolvimento em processos de inovação pedagógica ou de pesquisa, e, por outro lado, na integração e na participação na formação dos professores mais jovens (BRANDENBURG et al., 2016; COCHRAN-SMITH et al., 2008; LOUGHRAN; HAMILTON, 2016).]

Neste sentido, a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, *aprender a sentir como professor*.

Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor. Na Faculdade de Medicina de Harvard, já anteriormente referida, há um gesto simbólico que diz muito sobre a filosofia e a organização do curso

médico. Nos primeiros dias de aulas, quando chegam à universidade, os jovens estudantes de medicina são convidados a participar numa sessão durante a qual os médicos do hospital, a maioria também professores da Faculdade de Medicina, lhes vestem um jaleco. Os estudantes passam a vestir a pele da profissão, ao mesmo tempo que os seus futuros colegas lhes dizem: “a vossa formação também é da nossa responsabilidade”.

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão.

É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores, bem como da construção de processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão e, mais tarde, de modelos adequados de formação continuada.

A indução profissional é um tempo decisivo para os professores. A investigação sobre os ciclos de vida profissional já o demonstrou, abundantemente (HUBERMAN, 1989; NÓVOA, 1992a, 1992b, 1992c). Mas então por que razão este período é tão descurado? Julgo que é possível avançar duas explicações. Por um lado, as escolas não têm as condições necessárias para residências docentes e processos adequados de integração na profissão. Por outro lado, continuamos a ter muita dificuldade em diferenciar os professores, reconhecendo o papel que os professores mais capazes podem e devem assumir junto dos jovens professores.

[Escólio quinto - O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer acção de formação pode ser considerada de “indução profissional”. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc. (ver CLANDININ; HUSU, 2017; EUROPEAN COMMISSION, 2010; INGERSOLL; STRONG, 2011; KESSELS, 2010). Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente. As políticas públicas têm encarado a transição entre a formação e a profissão como a fase decisiva do desenvolvimento profissional docente. Infelizmente, em muitos países, ainda continuam a lançar-se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um

mínimo de apoio ou de enquadramento. É inaceitável. Tanto as instituições universitárias como os responsáveis políticos têm de conceder uma atenção redobrada à indução profissional. O que me interessa, aqui, é sublinhar a necessidade de criar boas condições nas escolas e um compromisso dos professores mais prestigiados com a integração dos mais jovens. É esta a chave para a mudança da formação de professores.]

Depois da fase de indução profissional segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente actualização. É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente.

COMPOSIÇÃO PEDAGÓGICA COMO APRENDER A AGIR COMO PROFESSOR?

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes.

Este é o ponto decisivo da minha reflexão: qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor? Na verdade, se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, a formação de professores acaba por se fechar numa dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico.

Sobre o conhecimento das disciplinas é importante assinalar dois pontos para bem compreender a sua função numa formação profissional. Por um lado, um professor precisa ter um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar do que o especialista dessa mesma disciplina. Não se trata, pois, de formar um matemático que, depois, se formará como professor. Trata-se, isso sim, de formar um professor que, para ser capaz de ensinar Matemática, precisa de um conhecimento profundo da matéria, mas um conhecimento diferente daquele que necessita um especialista. Por outro lado, a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência. Em tempos do digital, a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento.

Quanto ao conhecimento pedagógico, é certo que ele ocupa um papel importante na formação, mas não se confunde com o conhecimento profissional docente. Simplificadamente, é constituído por três grupos de disciplinas: i) as de raiz psicológica, sobre o conhecimento das crianças e dos jovens, a cognição e as aprendizagens; ii) as relacionadas com os contextos sociais, a história e as políticas educativas; iii) as metodologias e as didácticas. Um quarto grupo, mais recente, agrega as disciplinas de pesquisa ou de reflexão sobre a produção de conhecimento.

O que me interessa é o “terceiro género de conhecimento”, pois, na sua ausência, é impossível assegurar a trilogia necessária à formação de um professor. Tentemos a sua definição por três aproximações distintas.

A primeira é inspirada pelos trabalhos de Spinoza e o seu esforço para definir o “terceiro género de conhecimento”. Obviamente que não era sua intenção pensar um determinado campo profissional, o que torna arriscada esta apropriação. Permito-me fazê-la a partir da reinterpretação feita por Gilles Deleuze (1980-1981) no seu curso sobre Spinoza na Universidade de Paris VIII-Vincennes.

[Escólio sexto – Recorro à transcrição das aulas de Deleuze (1980-1981), uma vez que contém uma série de interessantes ilustrações pedagógicas. Segundo Deleuze, para Spinoza, o primeiro género é o conhecimento dos efeitos de encontros ou dos efeitos de acções e interacções das partes extrínsecas umas sobre as outras. O segundo género é o conhecimento das relações que o compõem e das relações que compõem as outras coisas. Já não são os efeitos dos encontros entre partes, mas o conhecimento das relações. O terceiro género de conhecimento ou o conhecimento intuitivo vai além das relações, da sua composição ou decomposição. É o conhecimento das essências. Vai mais longe do que as relações, pois atinge a essência que se expressa nas relações, a essência da qual dependem as relações. Consagra uma potência do agir. Deleuze evita exemplificar o seu raciocínio com a geometria ou a matemática, como é habitual nos estudos spinozistas. Recorre a uma actividade bem mais simples: nadar. Lanço-me à água, sinto os efeitos do mar, as vagas batem contra o meu corpo ou levam-me na corrente. Recebo apenas os efeitos das partes extrínsecas. É o primeiro género de conhecimento. Agora, já sei nadar, o que não quer dizer que tenha um conhecimento científico das vagas. Mas tenho uma compreensão exacta do ritmo, do que fazer, das relações que compõem as vagas e a relação do meu corpo com elas. A arte da composição das relações é o segundo género de conhecimento. Finalmente, sou capaz de compreender a essência do que é nadar e das relações que compõem esta realidade. É o terceiro

género de conhecimento. Deleuze prossegue, afirmando que os géneros de conhecimento são mais do que apenas géneros de conhecimento. São modos de existência. São maneiras de viver.]

A entrada de um professor impreparado na sala de aula coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reacções involuntárias. É o primeiro género de conhecimento. Ao dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao segundo género de conhecimento. A capacidade de compreender a “essência” do ensino, e sobre ela falar, representa o terceiro género de conhecimento. Este último género é, também, uma maneira de viver profissional e, por isso, constitui-se no interior de uma dada comunidade docente.

A segunda aproximação vem de um conceito antigo, *tacto pedagógico*, utilizado por J.-F. Herbart há dois séculos e várias vezes reelaborado ao longo da história da educação (HERBART, 2007). Trata-se de compreender o senso, a inteligência ou a compostura pedagógica que definem os professores que, mais naturalmente, exercem a sua acção. A palavra “naturalmente” é perigosa, pois não se trata nem de algo inato ou espontâneo, nem mesmo de talento, mas antes de um trabalho sistemático de compreensão das relações e de “aprender a nadar” na sala de aula. Num texto notável, Daniel Hameline (1992, p. 46) refere-se a este entre-lugar como a *acção sensata*: “É inegável que o percurso da acção sensata passa pela promoção do actor a conhecedor da sua acção. O educador que não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal”. O autor recorre a Paul Ricoeur para explicar que “a acção sensata é a que um agente pode contar, de tal maneira que o que recebe esta descrição a aceite como inteligível” (HAMELINE, 1992, p. 55).

A última aproximação refere-se à ideia de *discernimento*, isto é, à capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional. Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Um professor actua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Esta “arte de fazer”, para citar Michel De Certeau (1990), é central para a profissionalidade docente, mas não se trata de um saber-fazer. É a capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico.

Estas três aproximações – a partir de Spinoza, do *tacto pedagógico* e do *discernimento* – permitem-nos situar a complexidade de um “terceiro género de conhecimento”, que não se esgota num pensamento binário,

dicotômico. *Aprender a agir como professor* é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita ser alçado ao lugar que merece na formação dos professores.

RECOMPOSIÇÃO INVESTIGATIVA COMO APRENDER A CONHECER COMO PROFESSOR?

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola.

Este ponto é central para a formação de professores, mas também para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que *aprendemos a conhecer como professores*.

Seria fácil carrear vários autores e propostas neste sentido, mas talvez o melhor seja ir às origens e chamar a atenção para duas dimensões da célebre conferência de John Dewey, de 1929, sobre as fontes de uma ciência da educação.

A primeira diz respeito à colaboração dos professores nos trabalhos de pesquisa. John Dewey (1929, p. 46) assinala a diferença entre os pesquisadores universitários e os professores da educação básica e alerta: “Assume-se, muitas vezes, se não em palavras, pelo menos em actos, que os professores não possuem a formação que lhes permita dar uma cooperação inteligente à pesquisa. Esta objecção é fatal para a possibilidade de um conhecimento científico em educação e Dewey critica, com ironia, o poder que os universitários gostam de exercer sobre os professores: “A vontade humana de ser uma autoridade e de controlar as actividades dos outros não desaparece quando alguém se torna cientista” (DEWEY, 1929, p. 47).

A segunda refere-se à própria lógica profissional docente que, na sua opinião, deve integrar diariamente o trabalho de reflexão e pesquisa:

As fontes da ciência educacional são partes do conhecimento que entram no coração, na cabeça e nas mãos dos educadores e que, ao entrarem, tornam a função educacional mais esclarecida, mais humana, mais genuinamente educacional do que era antes. (DEWEY, 1929, p. 76)

Como toda a pesquisa, também esta pesquisa deve traduzir-se em escrita, com os professores a assumirem a autoria dos trabalhos publicados. Uma profissão precisa registar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não *se escreve* também não *se inscreve*, nem se afirma publicamente.

EXPOSIÇÃO PÚBLICA COMO APRENDER A INTERVIR COMO PROFESSOR?

Vivemos tempos de grande incerteza e de profunda mudança na educação. Os sinais do futuro estão claros e só não vê quem não quer ver. A escola, tal como se organizou desde meados do século XIX, tem os dias contados. Por todo o lado, surgem iniciativas e experiências que abrem novas possibilidades educativas. Uma das tendências mais fortes é a abertura da escola ao espaço público da educação. A configuração deste espaço implica uma participação mais ampla da sociedade nas questões educativas (famílias, associações, movimentos sociais, eleitos locais, etc.).

A escola pública tem sido um lugar importante para a construção da democracia. Nas próximas décadas, sua história vai passar pela capacidade de reconstruir laços e vínculos com a sociedade que foram perdidos quando a escola se fechou dentro dela e imaginou que podia ser melhor do que a sociedade. A difusão do digital vai facilitar mudanças dentro das escolas, mas também a existência de tempos e a mobilização de dinâmicas sociais fora dos muros da escola. A fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação (NÓVOA, 2013).

Numa conferência notável, e premonitória, proferida em 1982, Maxine Greene afirmou que não conseguia imaginar nenhum propósito coerente para a educação se alguma coisa *comum* não emergisse num espaço público: “a única maneira de aprender a viver e de ensinar as nossas crianças a aprenderem a viver é escolher um mundo comum, durável e precioso” (GREENE, 1982, p. 9). E, refletindo sobre a “sociedade do espectáculo”, a autora explicou que este mundo é de inscrições e não apenas de observações: “formar uma geração de espectadores não é educá-los” (GREENE, 1982, p. 5).

Maxine Greene refere-se a Hannah Arendt (1958) para sublinhar que a liberdade funda-se numa acção que busca o interesse comum, a criação de uma realidade partilhada. O espaço comum é um espaço de expressão das diferenças e, acrescento eu, um espaço de deliberação conjunta.

Nas línguas românicas, a expressão *comunidade* traduz, essencialmente, uma ideia de grupo com uma identidade própria. Basta ver os sinónimos consagrados pelo dicionário: povo, município, população,

colectividade, agrupamento, grupo, conjunto, agremiação, congregação, confraria, irmandade, etc. Em língua inglesa, para além deste sentido, há um outro mais importante: aquilo que fazemos *em comum*, independentemente das nossas identidades ou pertenças.

É esta última definição que permite compreender a importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão, num tempo em que as sociedades vão adquirindo uma cada vez maior consciência das suas responsabilidades educativas. A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum.

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É *aprender a intervir como professor*. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. É o que sugerem Kenneth Zeichner e colegas, em artigo recente, quando afirmam que “nem as escolas, nem as universidades, só por si, podem formar os professores, e mesmo em conjunto, as escolas e as universidades não serão capazes de formar bem os professores sem se relacionarem com o saber que existe nas comunidades que a escola tem de servir” (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 132).

Coda

O campo da formação de professores necessita de mudanças profundas. Neste texto, defendi a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária. A partir do conceito de *posição*, argumentei que era necessário desenvolver uma disposição pessoal, uma interposição profissional, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública.

Não se trata de propor um novo modelo, mas sim de chamar a atenção para cinco dimensões que têm sido descuradas na formação de professores. Em tudo, procurei relacionar as dimensões pessoais com a vida profissional e a vida profissional com a acção pública. A minha intenção, a minha própria tomada de posição, está bem vincada no título que escolhi: *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*.

Não podemos firmar a nossa posição se, ao mesmo tempo, não afirmamos a profissão. Ao dizê-lo, quero marcar a dimensão colectiva do professorado e trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente. É esta dimensão colectiva, de construção interna, mas também de projecção externa, que quis apresentar ao longo da minha reflexão.

Muitas vezes, fala-se da formação de professores como uma espécie de resposta ou de “salvação” para todos os problemas educativos. Quando se adopta esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como “super-homens” ou “super-mulheres”, capazes de tudo resolver. Daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo. Nunca me verão seguir por este caminho.

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Com esta reflexão, fecho um ciclo, que iniciei no período 1987-1992, sempre marcado pelo reforço mútuo entre a formação e a profissão. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, D.; BARTELL, T.; RICHMOND, G. Teaching in dehumanizing times: the professionalization imperative. *Journal of Teacher Education*, v. 67, n. 3, p. 170-172, 2016.
- ANDREWS, D.; RICHMOND, G.; STROUPE, D. Teacher education and teaching in the present political landscape. *Journal of Teacher Education*, v. 68, n. 2, p. 121-124, 2017.
- ARENDT, H. *Human condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.
- BEACH, D.; BAGLEY, C. Changing professional discourses in teacher education policy back towards a training paradigm: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 4, p. 379-392, 2013.
- BOLTANSKI, L. L'espace positionnel: multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue Française de Sociologie*, v. 14, n. 1, p. 3-26, 1973.
- BOURDIEU, P. Le champ littéraire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 89, p. 3-46, 1991.
- BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 2003.
- BRANDENBURG, R. et al. (Ed.). *Teacher education: innovation, intervention and impact*. Dordrecht: Springer, 2016.
- CLANDININ, J.; HUSU, J. (Ed.). *The SAGE handbook of research on teacher education*. London: Sage, 2017.
- COCHRAN-SMITH, M. et al. Critiquing teacher preparation research: an overview of the field (part II). *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 2, p. 109-121, 2015.
- COCHRAN-SMITH, M. et al. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. 3. ed. New York: Routledge, 2008.
- DARLING-HAMMOND, L. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, v. 45, n. 2, p. 83-91, 2016.
- DE CERTEAU, M. *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard, 1990.
- DELEUZE, G. *Cours sur Spinoza*. Vincennes, 2.12.1980-24.3.1981. Transcription d'enregistrements audio. Disponível em: <<https://thehumansyndrome.files.wordpress.com/2011/08/33638526-gilles-deleuze-cours-sur-spinoza.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

- DEWEY, J. *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright, 1929.
- DUBAR, C. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1998.
- DUBAR, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000.
- EUROPEAN COMMISSION. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels: European Commission Staff, 2010. (European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final).
- FREIRE, P. Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo. São Carlos, 22 de novembro de 1994. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=2158s>>. Acesso em: 17 jun. 2017.
- FURLONG, J.; COCHRAN-SMITH, M.; BRENNAN, M. (Ed.). *Policy and politics in teacher education: international perspectives*. London: Routledge Taylor & Francis, 2009.
- GATTI, B. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B.; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GREENBERG, J.; WALSH, K.; MCKEE, A. *NCTQ teacher prep review*. Washington, D.C.: National Council on Teacher Quality, 2013.
- GREENE, M. Public education and the public space. *Educational Researcher*, v. 11, n. 6, p. 4-9, 1982.
- HAMELINE, D. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1992. p. 35-62.
- HARVARD MEDICAL SCHOOL. *Pathways*. Boston, MA: HSM, 2015. Disponível em: <[em https://hms.harvard.edu/departments/medical-education/md-programs/pathways](https://hms.harvard.edu/departments/medical-education/md-programs/pathways)>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- HERBART, J.-F. *Tact, autorité et sympathie en pédagogie*. Paris: Economica, 2007.
- HUBERMAN, M. *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel; Paris: Delachaux; Niestlé, 1989.
- INGERSOLL, R.; STRONG, M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, v. 81, n. 2, p. 201-233, 2011.
- KESSELS, C. *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Leiden: ICLON, 2010.
- LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1995.
- LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. L. (Ed.). *International handbook of teacher education*. Dordrecht, 2016. 2 v.
- NÓVOA, A. *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC, 1987. 2 v.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992a.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1992b.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992c.
- NÓVOA, A. Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-Ciencia Social*, n. 17, p. 27-38, 2013.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.
- RAVITCH, D. *Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Knopf, 2013.

- RICHMOND, G. The power of community partnership in the preparation of teachers. *Journal of Teacher Education*, v. 68, n. 1, p. 6-8, 2017.
- RICOEUR, P. Le discours de l'action. In: TIFFENEAU, D. (Org.). *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS, 1977. p. 3-137.
- RILEY, K.; SOLIC, K. "Change happens beyond the comfort zone": bringing undergraduate teacher-candidates into activist teacher communities. *Journal of Teacher Education*, v. 68, n. 2, p. 179-192, 2017.
- SCOTT, J.; TRUJILLO, T.; RIVERA, M. Reframing teach for America: a conceptual framework for the next generation of scholarship. *Education Policy Analysis Archives*, v. 24, n. 12, p. 1-29, 2016.
- SHULMAN, L. *No drive-by teachers*. Stanford, CA: Carnegie Foundation, 2003. Disponível em: <<http://archive.carnegiefoundation.org/perspectives/no-drive-teachers>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005a.
- SHULMAN, L. *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers*. In: WORKSHOP: "TEACHER EDUCATION FOR EFFECTIVE TEACHING AND LEARNING". 6-8 February, 2005. Irvine, Califórnia, 2005b. Disponível em: <http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- SHULMAN, L. Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education*, v. 91, n. 2, p. 18-25, 2005c.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ZEICHNER, K. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 8, p. 1544-1552, 2010a.
- ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university- based teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010b.
- ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

ANTÓNIO NÓVOA

Professor do Instituto de Educação e reitor honorário da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
novoa@reitoria.ul.pt

TEMA EM DESTAQUE

CONHECIMENTO, DIDÁTICA E COMPROMISSO: O TRIÂNGULO VIRTUOSO DE UMA PROFISSIONALIDADE EM RISCO

MARIA DO CÉU ROLDÃO

RESUMO

Discutem-se, neste texto, a reconfiguração do saber profissional docente e a sua ancoragem numa formação de professores orientada para uma identidade profissional sólida, construída num continuum de desenvolvimento profissional. Esta visão requer uma outra relação com a produção de conhecimento específico que permita contrariar o movimento de desprofissionalização e funcionarização que os professores atravessam, com implicações no grau de compromisso da docência com os resultados da escola enquanto locus socialmente mandatado para a garantia das aprendizagens essenciais dos cidadãos, hoje fundamental à sustentação da própria economia e coesão dessas sociedades.

CONHECIMENTO • FORMAÇÃO PROFISSIONAL • DIDÁTICA • DEONTOLOGIA

KNOWLEDGE, TEACHING AND COMMITMENT: THE VIRTUOUS TRIANGLE OF AN AT-RISK PROFESSIONALISM

ABSTRACT

The present text discusses the reconfiguration of professional teaching knowledge and its anchoring in the training of teachers, pointed toward a solid professional identity, constructed along a continuum of professional development. This vision requires a different relationship with the production of specific knowledge that allows contradiction of the movement of deprofessionalization and functionalization that teachers go through. It has implications for the degree of commitment of teaching to the results of the school as the socially mandated locus for the guarantee of learning essential to the citizenry, today fundamental to the support of the economy and the cohesion of societies.

KNOWLEDGE • PROFESSIONAL TRAINING • DIDACTICS • DEONTOLOGY

CONNAISSANCE, DIDACTIQUE ET ENGAGEMENT: LE TRIANGLE VERTUEUX D'UN PROFESSIONNALISME EN DANGER

RÉSUMÉ

Ce texte discute la reconfiguration du savoir professionnel du personnel enseignant, ainsi que son ancrage dans une formation de professeurs orientée vers une solide identité professionnelle, elle-même construite dans un continuum de développement professionnel. Cette perspective exige un nouveau rapport à la production des connaissances spécifiques permettant de contrecarrer le mouvement de déprofessionnalisation et de fonctionnarisation que les professeurs traversent, avec ses implications dans le degré d'engagement de ces derniers sur les résultats de l'école, locus socialement mandaté pour garantir les apprentissages essentiels des citoyens et fondamental pour le soutien de l'économie et la cohésion des sociétés d'aujourd'hui.

**CONNAISSANCE • FORMATION PROFESSIONNELLE • DIDACTIQUE •
DÉONTOLOGIE**

CONOCIMIENTO, DIDÁCTICA Y COMPROMISO: EL TRIÁNGULO VIRTUOSO DE UNA PROFESIONALIDAD EN RIESGO

RESUMEN

Se discuten en este texto la reconfiguración del saber profesional docente y su anclaje en una formación de profesores orientada hacia una identidad profesional sólida, construida en un continuum de desarrollo profesional. Esta visión requiere otra relación con la producción de conocimiento específico que permita contrarrestar el movimiento de desprofesionalización y funcionarización que los profesores atraviesan, con implicaciones en el grado de compromiso de la docencia con los resultados de la escuela en cuanto locus socialmente designado para la garantía de los aprendizajes esenciales de los ciudadanos, hoy fundamental para la sustentación de la propia economía y cohesión de esas sociedades.

CONOCIMIENTO • FORMACIÓN PROFESIONAL • DIDÁCTICA • DEONTOLOGÍA

A **ATIVIDADE DOCENTE, APARENTEMENTE RECONHECIDA COMO ESSENCIAL E ATÉ MUITO** valorizada em sondagens de estudos de opinião de tempos a tempos divulgados nas mídias, bem como atestada em estudos internacionais (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2005), atravessa contudo tempos e circunstâncias histórico-sociais que se constituem em forma de risco, no que se refere ao esbatemento da sua natureza profissional em favor de uma funcionarização crescente e de um descomprometimento forte em face dos resultados da aprendizagem, num tempo que paradoxalmente vem exorbitando as tecnologias de avaliação e competição também no universo da educação.

PROFISSIONAIS EM PERDA OU EM AFIRMAÇÃO?

A história do desenvolvimento profissional da docência como um colectivo reconhecido associa-se à criação e disseminação, no século XIX, na maioria dos países ocidentais, da *escola* enquanto instituição de serviço público relacionada às então novas necessidades de educação, alfabetização e socialização resultantes das grandes transformações históricas trazidas pela revolução industrial e pelas lógicas políticas associadas aos regimes liberais e ao conceito de Estado-nação. Novos modos de produção, assentes em mão de obra minimamente letrada, e a complexificação crescente das funções produtivas e correlativo reforço da necessidade de população mais educada, a par da democratização

gradual das sociedades requerendo níveis mais alargados de participação política e cívica, estiveram na base das primeiras formas de socialização e afirmação dos professores como grupo tendencialmente profissional, fora do contexto religioso ou da prestação dispersa de serviços educativos, até aí dominantes na atividade de ensinar.

No século XIX, paradoxalmente, como sublinha Nóvoa (1989), esta emancipação da docência aproximando-a da categoria sociológica de profissão, pelo reconhecimento da necessidade de formação específica e pela contratação formal correspondente ao seu reconhecimento como um grupo responsável por uma função social, o *ensino* (RODRIGUES, 2002; ROLDÃO, 1998), vem mediada pela contratação maciça deste novo corpo de agentes de ensino pelo Estado. Isso os torna, em várias dimensões, subsidiários do estatuto de funcionário, nomeadamente pela dependência criada em face do Estado-empregador e gestor das escolas, com escassa autonomia sobre o conteúdo do ensino (currículo) e a sua organização, estabilizada numa gramática organizativa das escolas comum (NÓVOA, 1987, 1989; 2009; BARROSO, 1995; CABRAL, 2014).

Esta dicotomia acompanha a história da profissão e permanece não resolvida. Daí a consolidação nos coletivos docentes de uma forte cultura horizontal e resistência persistente a qualquer estruturação profissional vertical, reflectindo uma cultura funcionária em que progressão e hierarquia são determinadas por lógicas extrínsecas ao grupo e não pela lógica interna da actividade. Esta vertente do desempenho dos professores como grupo vem acompanhada de uma dependência marcada das lógicas normativas que têm contribuído para minar a construção autónoma de conhecimento específico e a capacidade de decisão do professor diante de sua prática, hoje, no tempo pós-massificação escolar, confrontada com novas e mais complexas realidades sociais e culturais. O espartilho funcionário (aliás, nesse sentido de natureza do desempenho, extensivo a escolas públicas e privadas) gerou nos professores uma certa descrença no seu poder profissional próprio e torna o conhecimento profissional docente prisioneiro dos normativos políticos mais do que da procura do aprofundamento do saber gerado no interior da profissão e nos campos do conhecimento que são distintivos da sua prática.

CONHECIMENTO ESPECÍFICO DO PROFESSOR - RESSIGNIFICANDO A CENTRALIDADE DO SABER DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO

A especificidade do *conhecimento* requerido para o exercício de uma função, entre outros caracterizadores, constitui a base da diferença entre atividades sociologicamente descritas como *profissões* e atividades de matriz *funcionária*. O *profissional* (médico, engenheiro, arquiteto, outros) exerce uma função social reconhecida como específica e necessária, e

fá-lo na base de um saber específico e distintivo que legitima esse exercício. O *funcionário* desenvolve também saberes importantes, mas são diversos e funcionais, múltiplos e variáveis, caracterizando-se por não estarem associados a uma função social particular de um dado grupo com uma função social particular, mas antes à sustentação instrumental e variável de diversas organizações, cujas funções e ações são pensadas e exercidas por outros (ROLDÃO, 1998, 2007a, 2010; RODRIGUES, 2002; TARDIF; LESSARD, 2009). O reconhecimento da especificidade da *função* e a conseqüente exigência de um saber específico correspondente configuram o que Reis Monteiro (2000) designa por *distinção profissional*: conjunto de características que distinguem uma atividade de outra e a configuram como profissional, com destaque para sua associação a um saber específico construído para e no exercício da profissão em causa, legitimando, por isso, seu exercício por parte de quem possui o saber em causa (ROLDÃO, 2007a; REIS MONTERO, 2000).

Importa assim neste contexto de análise, focado na natureza e especificidade do conhecimento docente e sua repercussão nas lógicas de formação e desenvolvimento profissional, questionar e aprofundar qual a natureza distintiva desse saber, em face da clarificação da função específica – *ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém* (ROLDÃO, 2014). Olhada à luz do reforço ou esbatimento da afirmação dos professores como profissionais, a qual se apresenta como indispensável num tempo em que o exercício do ensino é mais complexo e difícil, mas também mais necessário e exigente diante de requisitos de equidade social, e em que muitos fatores estão a conduzir a atividade para um estatuto cada vez mais funcionário, esta problemática do conhecimento docente assume uma centralidade inequívoca. E gera, por sua vez, um necessário debate sobre os modos como a formação dos docentes se constitui enquanto indutora de desenvolvimento profissional ou, pelo contrário, favorecedora de um esbatimento da autoria e responsabilidade dos professores em face do permanente percurso de reconstrução do saber necessário à sua acção, tal como ocorre noutras profissões.

Os aspetos menos claros acerca do conhecimento profissional docente na representação social e na própria visão dos professores decorrem, na perspectiva que defendemos, de uma escassa clarificação social da própria natureza da função de ensinar. De facto, a função de ensinar, definidora da existência deste grupo de profissionais, enleia-se numa teia de significados que historicamente se foram desenvolvendo, inevitavelmente ideologizados e necessariamente não neutros, acarretando algumas contradições. O ato de ensinar, analisado na sua configuração atual em contexto escolar e curricular, efetua a mediação entre dois polos: o *conhecimento*, qualquer que seja a sua natureza – conteudinal, processual, atitudinal –, mas legitimado pelo reconhecimento da sua necessidade para a integração do indivíduo e a sustentação de uma

dada sociedade; e *o aprendiz* junto de quem se pretende fazer adquirir o conhecimento em causa.

É nesse domínio que diversos investigadores têm estudado as práticas de ensino dominantes (PAQUAY et al., 1996), iluminando algumas das clarificações de que aqui nos ocupamos. Nesse sentido, atribuímos ao conceito de ensinar uma dupla transitividade (ROLDÃO, 2007a) que se concretiza na promoção da aprendizagem do outro relativamente a alguma coisa, vulgo os *conteúdos curriculares*, sejam estes conceptuais, processuais ou atitudinais. Na tradição dominante na história da escola e dos professores, orientada na sua génese para populações relativamente homogéneas e com um intuito político de rentabilizar os recursos, nomeadamente os professores que detinham o “saber a transmitir”, instituiu-se toda uma gramática escolar e profissional que privilegiou a transmissão – “ensinar a muitos como se fossem um só”, princípio estruturante da turma, unidade-chave da organização da escola (BARROSO, 1995; NÓVOA, 1987), que permanece até hoje como esteio da organização escolar.

Considerar ensinar como “promover a transmissão de um saber”, ou “promover intencionalmente a aprendizagem desse saber pelo outro”, faz toda a diferença no que se refere à conceptualização do que são os elementos do conhecimento profissional docente, contexto no qual se há-de situar a discussão acerca da didáctica. É nesse quadro que podemos destacar as teorizações de Lee Shulman e Donald Schön, dois referenciais teóricos não convergentes mas complementares no que se refere à natureza e construção do saber profissional docente. No senso comum estas duas visões aparecem por vezes como sobreponíveis e outras vezes como opostas, o que dificulta sua clarificação e, particularmente, a reconceptualização das matrizes teóricas sustentadoras da formação de professores.

Numa perspetiva analítica, Shulman (1987, 2004) estabeleceu os elementos integradores do conhecimento docente, contribuindo para iluminar as diferentes dimensões mobilizadas pela prática do acto complexo de ensinar: *content knowledge*, *pedagogical content knowledge*, *curriculum knowledge*, *students knowledge* e *context knowledge*. Essa visibilização analítica dos elementos do conhecimento profissional docente transporta uma oposição à visão mais tradicional e antiga de centrar o saber do professor apenas ou sobretudo no domínio do conteúdo científico que ensinava. Tal visão pré-profissional correspondeu aos primeiros tempos da profissão, em que se colocava como base do saber do professor apenas o conhecimento científico de uma matéria, num sentido unilinear de ensinar que se circunscreveria a transmitir, abdicando de, ou descuidando a natureza essencialmente mediadora do ato de ensinar, que se traduz no estabelecimento intencional da aprendizagem do outro. Foi nessa lógica que viveu a formação de professores durante muito tempo,

até o terceiro quartel do séc XX, em que uma formação científica em História, Matemática ou qualquer outra área do saber se constituía como o saber exigido para ensinar ao nível do ensino médio e secundário, que obtém uma certa aceitação, admitindo que o nível etário e o carácter mais seletivo desses níveis dispensariam ou esbateriam a dimensão pedagógica (ROLDÃO, 2009). Coexistiu com esta visão limitativa do saber docente, reduzido ao *content knowledge* de Shulman, a tendência de valorizar sobretudo o conhecimento pedagógico – *pedagogical knowledge* de Shulman – agora em detrimento do saber científico – para os professores das séries iniciais.

Esta dualidade, algumas vezes descrita com a metáfora do *duplo funil* para expressar a evolução divergente do peso atribuído a estas duas valências do conhecimento docente, é diferenciada em direções contrárias segundo o nível etário dos estudantes com que o professor trabalha. Tal dicotomia – mais saber pedagógico para os níveis iniciais, mais saber científico conteudinal para os níveis mais avançados da escolaridade – corresponde em ambos os “funis” a uma limitação idêntica da representação do saber docente, valorizando parcelarmente componentes diversas, e não o conceptualizando como um todo integrador das diversas dimensões. Contribuiu também, e muito, para a descaracterização de um saber profissional próprio, associando o ensino, numa visão que denominamos de pré-profissional, ou à capacidade relacional de cariz semidoméstico para ensinar crianças, ou à transmissão intransitiva de conhecimento científico para aprendentes mais velhos considerados mais autónomos na resposta a esse ensino distributivo, responsabilizando-os pela sua aprendizagem. Ambas as visões descaracterizam a natureza mediadora – saber-aprendentes – que configura a matriz de exigência de um saber que dá origem a uma ação profissional socialmente necessária.

As tradições de formação docente em muitos países, nomeadamente no Brasil e em Portugal, reflectiram com clareza, durante muito tempo, esta dualidade de visões do conhecimento do professor, tendo todavia já sofrido alguma evolução no sentido de se aproximarem, de forma mais equilibrada, embora mantendo traços da tendência dicotómica tradicional- inicial-secundário, a uma maior cobertura do conjunto das dimensões de conhecimento requerido para a profissão em qualquer nível.

O espelho desta limitação e indefinição do sentido que se atribui à acção profissional de ensinar está particularmente evidenciado na inexistência da exigência de formação pedagógica para os professores do ensino superior (que só nas duas últimas décadas começou timidamente a ser equacionada, na própria investigação) (ROLDÃO, 2007b, 2011).

Este conjunto de contradições, historicamente construídas e consolidadas, diminui a capacidade de configurar com clareza um saber

profissional distintivo de um grupo profissional, por oposição à predominância de respostas segmentares em termos de formação, em face das necessidades circunstanciais que se foram colocando à escola. Com a universalização do acesso à escolarização e sua crescente expansão vertical, é manifesta a inadequação destas subvisões do que seria o conhecimento profissional de qualquer professor, sem prejuízo das especificidades que se lhe hão-de acrescentar diante dos diferentes contextos e níveis do seu exercício, mas nunca dispensando a matriz geradora do saber transversal distintivo do professor.

Na esteira de Shulman, outros autores têm acentuado o facto de ser essencial ler as categorias do conhecimento docente por ele propostas numa forma integrada, em que as dimensões não sejam olhadas como aditivas (o que não é de todo a sua perspectiva), mas se integram e interagem na mobilização para o saber agir, corporizada em cada *acto pedagógico*, à semelhança da mobilização integrada e múltipla de saberes requerida para exercer o *acto médico*, caracterizador da acção e saber destes profissionais (ROLDÃO, 2007a).

Outro referencial central que convocamos para a desconstrução da natureza do conhecimento profissional docente é a teorização de Daniel Schön acerca da prática reflexiva como fonte do conhecimento profissional, partindo de investigação sobre diversos profissionais em acção – músicos, arquitectos, professores. Schön (1987) concluiu que os profissionais – diferentemente dos técnicos ou dos funcionários, categorias diversas do espectro das actividades sociais –, sendo autores e gestores autónomos da sua prática, constroem muito do seu saber por dispositivos permanentes e colegializados no grupo, de análise reflexiva da sua acção, que designa como caracterizadores do “prático reflexivo”, e organiza em diferentes modalidades – a reflexão antes da acção, a reflexão na acção, a reflexão após a acção, a reflexão pós e após a acção. Nestes diferentes momentos, o profissional investe, mobiliza e cria conhecimento profissional mediante diversos dispositivos que vai ajustando à sua acção – introdução do questionamento, tentativa-erro, verificação, alimentação com conhecimento prévio, discussão com os pares, e ainda a transposição de situações para situações. A reflexividade constitui-se, na perspectiva schoniana, como o elemento-chave do conhecimento profissional. A dimensão da reflexão para dar sentido à chamada experiência, tantas vezes sobrevalorizada no discurso sobre a docência, era já assinalada com acuidade por John Dewey (1916/1966, p. 139, tradução nossa) no início do século XX: “A simples actividade não constitui experiência. Experimentar é diferente de repetir. Fazemos alguma coisa ao objeto da acção e este por sua vez transforma qualquer coisa em nós”.

Trata-se, assim, de duas leituras do conhecimento e sua construção que partem de matrizes diversas: a análise por decomposição/integração do saber nos seus constiuintes, no caso de Shulman; e a reflexividade

integradora como ponto de partida no caso de Schön. A leitura que por vezes se faz destes dois autores na prática docente e na formação envia sua complementaridade, em especial quando o discurso de senso comum endeusa a “experiência” como fonte maior do saber profissional. Isso só se verifica quando a dita experiência é escrutinada de forma contínua pelos dispositivos analíticos da prática (e não pela prática *per se*) e, nesse escrutínio, são tidos em conta e questionados pelo profissional. De facto, exercer *uma acção reflexiva sobre a prática*, na esteira de Schön, é essencial na construção, renovação e desenvolvimento do conhecimento profissional, mas nesse processo são convocadas de forma integrada todas as componentes que Shulman analisa. Não seria uma reflexividade eficaz, na linha de Schön, a que apenas questionasse a prática do ponto de vista, por exemplo, do conteúdo científico, ou de qualquer outro, mas sim uma reflexão que convoca, de forma ajustada a cada contexto singular de ensino, a multiplicidade de saberes que são necessários à eficácia da acção de ensinar. Trata-se, assim, de duas linhas de análise cuja complementaridade se constitui como um rico instrumento conceptual de clarificação da natureza *múltipla, integrada, acional, questionante e analítica* do conhecimento profissional docente.

O LUGAR DO CONHECIMENTO DIDÁTICO NA DOCÊNCIA - UMA QUESTÃO DE DISTINÇÃO PROFISSIONAL

O termo didáctica está curiosamente ausente da escrita dos dois autores que acima assumimos como referenciais para o tema em apreço. Tal facto prende-se em boa medida com a especificidade linguística do inglês enquanto língua, e com a própria tradição epistemológica do campo da educação nos países anglófonos, nomeadamente Reino Unido e Estados Unidos, em que os conceitos de didáctica, mais subsidiários das tradições francesa e alemã, se encontram agregados ao campo do desenvolvimento curricular, em que o conceito de *pedagógico* se situa, mas de forma diversa, integrando de outra maneira as dimensões pedagógica e didáctica que em português ou francês separamos (FIGUEIREDO, 2013).

A tradição mais antiga da formação de professores em Portugal estruturava o conhecimento pedagógico em torno das áreas designadas como Pedagogia e Didáctica, e esta última era geralmente subdividida em Geral e Específica. No Brasil, permanece a visibilidade desta organização, enquanto na formação de professores em Portugal, após as décadas de 1970 e 1980, se verificou uma tendência para adoptar também, nos planos de formação, disciplinas como Desenvolvimento Curricular, ou Desenvolvimento e Gestão Curricular, reflexo da crescente influência teórica de literatura e investigação anglo-saxónica, mediada pela formação em pós-graduações de países anglófonos de muitos docentes

universitários com protagonismo na formação de professores. Por essa via se transportou essa outra visão epistemológica, permanecendo as didáticas como disciplinas específicas, sobretudo, nas formações disciplinares destinadas aos níveis médio e secundário (FIGUEIREDO, 2013).

No Brasil, a história da didáctica foi marcada por uma larga controvérsia, com contornos fortemente políticos, que assumiu um ponto inicial marcante em 1982, quando da realização na PUC-Rio do Seminário *A didáctica em questão*, que lançou um debate intenso sobre a tensão entre a tecnicidade instrumental pretensamente neutra, à época predominante na abordagem da didáctica na formação, e a necessidade de contextualizar a acção didáctica no plano da intervenção social e da resposta a um leque de questões educacionais e política bem para lá da tecnicidade (CANDAU, 2014).

A DIDÁCTICA ENQUANTO CAMPO EPISTEMOLÓGICO - UMA VISÃO DO ENSINO COMO ACÇÃO ESTRATÉGICA

Esta controvérsia cruzou-se, tanto no Brasil como nos países europeus, com os contributos da Sociologia do Currículo e de novas matrizes nos Estudos Curriculares. Esse movimento, elaborado sobre a natureza das diferentes racionalidades implicadas no currículo e no desenvolvimento curricular (PACHECO, 2005) sede da actuação didáctica, constitui no essencial uma grelha conceptual de teorização pertinente, entre outras. A leitura destas matrizes que se tornaram dominantes tem sido, contudo, apropriada nas práticas e políticas com considerável simplificação, conduzindo a uma anatematização implícita do saber didáctico, porque inadequadamente associado à adopção de uma racionalidade técnica, muitas vezes centrada nos tempos mais recentes, e à utilização de suportes de tecnologias de informação – como se a didáctica se situasse nos meios e não na concepção finalizada das estratégias de ensino.

A superação da tensão supra referida, agravada com a influência da discussão curricular da designada racionalidade técnica *versus* a racionalidade crítica e passando pela racionalidade prática (PACHECO, 2005) que invadiu o campo curricular, mantendo a discussão epistemológica da didáctica prisioneira de uma tecnicidade olhada como suspeita, contribuiu para aquilo que pode ser considerada a actual desconfiguração da especificidade da acção de ensinar, empobrecendo sua eficácia.

No contexto que de seguida analisaremos, coloca-se o conhecimento didáctico como nuclear à acção de ensinar, entendida como intencionalidade estratégica de gerar e avaliar aprendizagens pretendidas (ROLDÃO, 2009), assumindo seu reforço num formato de profissionalidade acrescida. A leitura que propomos opõe-se a uma dicotomia educação técnica-educação humanista e contextualizada, oposição que teve

o seu lugar como marca de ruptura situada num determinado tempo, mas que requer hoje uma reanálise actualizada e fundamentada, que permita ressignificar a Didáctica no seu lugar central de mediação estratégica entre o conhecimento e os aprendentes enquanto cidadãos que têm direito pleno a serem educados, numa ótica de valores democráticos que aqui subscrevemos. Considera-se assim, nesta perspectiva, o conhecimento didáctico, ou didáctico-pedagógico aproximando o conceito da formulação de Shulman – expressão do *saber como ensinar* – como o núcleo central do conhecimento profissional docente, ancorado e contextualizado por todos os restantes componentes, identificador e sustentáculo da *distinção profissional* que nos torna professores.

Organiza-se assim esta análise, no plano epistemológico, em torno da natureza *mediadora do conhecimento didáctico*, operando entre diversos universos de saber que importa articular no acto de ensinar. Nessa perspectiva, consideram-se diversos eixos da mediação didáctica, entendida como a concretização devidamente contextualizada da acção de ensinar enquanto acção intencionalizada de fazer aprender alguma coisa (leia-se, no plano dos sistemas sociais de educação escolar, os saberes curriculares e os valores e atitudes que se lhe associam na escola), requerida e legitimada socialmente no direito e necessidade de todos de aprenderem de forma eficaz, o que constitui elemento indispensável (ainda que não único) à via da emancipação democrática dos cidadãos.

A MEDIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA ENTRE O CONHECIMENTO CONTEUDINAL E O APRENDENTE

Este é o nexos mais consensual das diferentes visões curriculares, partilhado por muitos autores no domínio científico das didácticas sobre a natureza deste conhecimento. Trata-se do conhecimento que habilita o professor, por meio dos dispositivos didácticos e da sua adequação ao contexto, a produzir a apropriação dos diferentes conteúdos do currículo por diferentes alunos e grupos de alunos que a eles são expostos. As visões e práticas de formação mais tradicionais acentuavam um dos lados da mediação – a didáctica enquanto operacionalizador ou tradutor de um dado conhecimento científico conteudinal. Mas essa visão não é já hoje dominante, também ela influenciada pelas perspectivas teóricas provenientes do Desenvolvimento Curricular que implicam olhar a Didáctica no interior desse processo a que chamamos ensino – a construção e o desenvolvimento da aprendizagem de alguém numa dada situação e contexto (GASPAR; ROLDÃO, 2007a).

A MEDIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA ENTRE OS CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E O CONJUNTO DAS FINALIDADES DO CURRÍCULO

A ligação da Didáctica ao currículo como um campo teórico global enfermou, no seu crescimento no interior da formação de professores, de algum desvio segmentarista que acentuou, na esteira da

gramática instalada na organização escolar (CABRAL, 2014), a importância de cada saber curricular disciplinar em si mesmo, sendo que no mercado da valorização social se olham alguns com mais importância que outros, refletindo o poder que socialmente se joga nos diferentes tipos de conhecimento. As didáticas ditas específicas tenderam assim a ser olhadas apenas na sua relação directa com a área científica a que se reportam – Línguas, Matemática, História, Artes, Educação Física, etc. –, permanecendo muito desfocado o seu campo de análise relativamente à necessária articulação dessas diferentes disciplinas num currículo que as articula em torno das macrofinalidades formativas que ele pretende corporizar. Ilustram esta disfunção da mediação didáctica, por exemplo, as visões ligadas à formação de cientistas ou artistas especializados, apelando a didáticas de especialização, quando o lugar dessas disciplinas no currículo do ensino comum se orienta para as finalidades da formação cultural geral e de qualquer cidadão, o que tem implicações nas opções didáticas. Por isso faz todo o sentido o elemento “conhecimento do currículo” elencado por Lee Shulman (1987) no conjunto do conhecimento profissional docente.

A MEDIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA ENTRE OS CONHECIMENTOS DISCIPLINARES, A FINALIDADE CURRICULAR INTEGRADORA E CADA APRENDENTE NA SUA SINGULARIDADE

A um outro nível, esta mediação, até aqui apresentada em diádes, transforma-se num dispositivo triádico, sob pena de perder a possibilidade de eficácia no acto de ensinar: importa que didacticamente se ligue o conteúdo curricular científico a cada aluno na sua diversidade, tendo como orientação o terceiro elemento, a finalidade curricular global que dá sentido e intencionalidade aos restantes. Muitas das alegadas dificuldades de aprendizagem que alguns autores rebaptizam de *dificuldades de ensinagem* (CANÁRIO, 2005) originam-se justamente na dificuldade didáctica, por parte do professor, de operar harmoniosamente a mediação entre estes três universos epistémicos: o conhecimento do conteúdo científico específico a ensinar; o conhecimento do aluno na singularidade contextualizada do seu processo cognitivo de aprender; e o conhecimento do currículo e suas finalidades, enquanto construção e mandato social dirigido à equidade dos destinatários.

Configura-se assim um olhar sobre a Didáctica não só como um campo de saber especializado inerente à profissão de ensinar, mas também como um *locus* de interação nuclear na constituição da complexidade do conhecimento profissional docente, artífice da mediação entre as suas diversas dimensões, que convoca a *mediação epistemológica* entre os diferentes componentes do *conhecimento profissional do professor* (conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico-didáctico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto, cf. SHULMAN, 1987, 2004). Tal processo requer a substituição

de visões didácticas tecnicistas e instrumentais por uma visão analítica e reflexiva por parte do profissional acerca da prática que exerce, desenvolvendo-a com a perícia técnica que requer e convocando para o agir a teorização de Schön sobre o profissional enquanto prático reflexivo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DIDÁCTICA - A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICO-PRÁXICA

Toda a problemática que neste texto vimos trabalhando se constitui como central na fundamentação teórica da formação de professores, na decisão política que a regula e, sobretudo, em cada instituição formadora universitária ou politécnica, que assume sua efetivação e deve responder pelos seus resultados. Defendemos em muitos outros locais o indispensável carácter prévio da discussão sobre a natureza da profissão e do seu saber específico, em face de qualquer teorização sobre opções e modelos de formação. Estes não podem ser teorizados em si mesmos, sem a sustentação praxica e epistemologia de que vimos traçando algumas linhas. Só pode a formação ser pensada com rigor científico e eficácia de resultados, se se sustentar nesta reflexão prévia, que sistematizaria num conjunto de questões básicas:

- Que profissional, de quê, se quer formar? Dito doutro modo, qual a *distinção* da função deste profissional no tecido social a que se destina? Que significa ser professor?
- Que saberes são necessários? Relacionados e organizados como, na formação?
- Qual o conhecimento mais implicado na acção directa de ensinar com sucesso? Com que contributos se constrói?

Assumimos neste argumentário a *didáctica situada* como o coração do conhecimento profissional do professor, agregando em seu redor e mobilizando no seu agir as restantes dimensões, convocadas de forma reflexiva, de modo a reinvestir novo conhecimento em melhoria da acção. A formação de professores terá assim de estruturar-se segundo uma organização curricular coerente dos vários saberes que integram o conhecimento profissional, sempre ancorados na prática de ensino – reflectida e analisada – como eixo estruturante de qualquer currículo de formação de profissionais.

A didáctica constitui-se, assim, como dimensão nuclear (mas não exclusiva, nem apenas técnica):

- da formação de um profissional de ensino – enquanto estratégia da competência profissional de ensinar – fazer alguém (todos) aprender;
- da capacidade de agir tecnicamente bem e sustentadamente, sem contudo se limitar à técnica – interpretando o sentido de cada

situação e respondendo de forma didacticamente adequada ao modo de aprender de cada aluno;

- da mobilização informada dos vários tipos de conhecimento (SHULMAN, 2004; ROLDÃO, 2007a, 2015) necessários *ao saber agir* que é sempre didáctico-pedagógico e configura a escolha sustentada do modo estratégico de actuar do professor em cada situação.

O COMPROMISSO COM AS FINALIDADES DA PROFISSÃO – NOVO FATOR DE DESPROFISSIONALIZAÇÃO?

Uma dimensão menos trabalhada na investigação, no que se refere aos docentes enquanto grupo profissional, diz respeito à componente deontológica, também ela elemento caracterizador das actividades reconhecidas como *profissões* – por oposição à prescrição regulamentar associada a actividades de natureza *funcionária*.

A dimensão deontológica de uma profissão – médico, engenheiro, arquitecto, músico, etc. – diz respeito ao valor profissionalizante do compromisso em face da função desempenhada e seus resultados. Um dos indicadores de profissionalidade mais nítidos nas profissões mais estabilizadas nesse estatuto prende-se com responsabilização social, por vezes arrastando como consequência uma exposição acrescida ao escrutínio social, como no caso do exercício dos médicos e outros profissionais de saúde, ou dos engenheiros, cuja acção profissional está directamente associada à visibilidade do resultado, ainda que também aí intervenham numerosas outras variáveis. Se a ponte cai, ou o doente morre, não há como excluir o profissional de uma fração nuclear da responsabilidade, que não é confundível com culpa.

A acção do professor desenvolve-se num contexto organizacional que tende a esbater e invisibilizar o papel individual do profissional na suprarreferenciada gramática organizacional da escola, e subsume a variável *modo de ensinar* num conjunto vasto de variáveis contextuais (OECD, 2005). Por outro lado, a visão marcante dos professores e escolas, em face do insucesso dos alunos na escola massificada dos dias de hoje, tende a retomar as velhas *teorias dos dons* ou do *determinismo social*, atribuindo os resultados do ensino em termos de aprendizagem predominantemente a fatores extrínsecos, e deixando na sombra os intrínsecos à organização do trabalho na escola e às metodologias de ensino de cada professor, ao carácter segmentário do trabalho na escola.

A investigação disponível (CABRAL, 2014; ROLDÃO et al., 2006) visibiliza à sociedade este argumentário por parte de docentes envolvidos com problemas graves de insucesso. Carece contudo de clarificação o facto de que estes docentes, que atribuem este tipo de interpretação, não exibem ausência de comprometimento pessoal com o trabalho e

estão empenhados com os alunos. O descomprometimento é manifestado na atribuição causal da explicação da dificuldade do aluno em face da aprendizagem, de cujo desenvolvimento estes docentes se veem fora e não como parte central e decisiva. Externalizam as explicações do fracasso da aprendizagem, excluindo o seu modo de ensinar da via central da promoção da aprendizagem, sendo que a investigação, pelo contrário, persistentemente aponta os processos de ensino como a variável mais influente, mesmo tendo em conta o peso das variáveis de contexto (EUROPEAN COMMISSION; EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY; EURYDICE, 2015; OECD, 2015). Excluem-se da assunção do seu poder, numa acção profissional que certamente fazem com empenho, esforço e quantas vezes sofrimento, mas provavelmente de forma inadequada a algumas das situações mais complexas que vivem, como que aceitando-se impotentes diante do peso dos fatores extrínsecos que parecem ser lidos como deterministas.

Esta curiosa contradição aponta na direção de uma aguda responsabilização das instituições formadoras e da academia, no sentido do seu papel na revisitação do compromisso profissional como parte integrante da formação, inicial ou continuada, e sobretudo na capacidade de reconceptualizar o modo como nos fazemos professores – na instituição universitária formadora, na pesquisa com e nas escolas, mas muito especialmente na intervenção clara junto da escola no seu quotidiano: a escola, que nas palavras de Rui Canário (2005), é, na vivência socializante do dia a dia, “o lugar onde se aprende a ser professor”. Começemos pois por aí, pela reconfiguração da organização do trabalho da escola, na resignificação e afirmação da profissionalidade desses agentes essenciais ao futuro de uma democracia real – os professores.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, J. *Os Liceus; organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: JNICT e Fundação Gulbenkian, 1995.
- CABRAL, I. *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora, 2014.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola?* Um olhar sociológico. Porto: Porto, 2005.
- CANDAU, V. (Org.). *A didáctica em questão*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Free, 1966. 1. ed. 1916.
- EUROPEAN COMMISSION; EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY; EURYDICE. *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Office of the European Union, 2015.
- FIGUEIREDO, M. *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância*. 2013. 492 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.
- GASPAR, I.; ROLDÃO, M. C. *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. *Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF, 1989.

- NÓVOA, A. *Le temps des professeurs*. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal, XVIIIe-XXe siècles. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Teachers matter*. Paris: OECD, 2005. (OECD Documents).
- PACHECO, J. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto, 2005.
- PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (Ed.). *Former des enseignants professionnels*. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck, 1996.
- REIS MONTEIRO, A. Ser professor. *Inovação*, v. 3, n. 2-3, p. 11-37, 2000.
- RODRIGUES, M. L. *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta, 2002.
- ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, n. 9, p. 79-87, 1998.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007a.
- ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica de Educação da UFSCar*, São Carlos, SP, 2007b. Disponível em: <www.portaldosprofessores.ufscar.br>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- ROLDÃO, M. C. *Estratégias de ensino: o saber e o agir dos professores*. Porto: Fundação Mauel Leão, 2009.
- ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.
- ROLDÃO, M. C. Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. (Org.) *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto, 2014. p. 91-103. (Coleção Educação e Formação).
- ROLDÃO, M. C. Formação de professores e construção de conhecimento profissional docente: currículo, didática e supervisão. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.). *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo – desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015. v. II, p.155-167.
- ROLDÃO, M. C. et al. Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, n. 5, p. 17-148, 2006.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57, p. 4-14, 1987.
- SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARIA DO CÉU ROLDÃO

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal
 mrceuroldao@gmail.com

TEMA EM DESTAQUE

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROVOCAÇÕES

BERNARDETE A. GATTI

RESUMO

Este artigo discute as principais questões que as pesquisas atuais têm levantado sobre a formação de professores e traz reflexões a respeito das demandas da escolarização na contemporaneidade. Com essa contextualização, abordam-se documentos oficiais que, a partir de 2015, foram exarados para orientar a formação de docentes para a educação básica, considerando particularmente o novo Plano Nacional de Educação e os documentos do Conselho Nacional de Educação, a saber: o Parecer CNE/CP n. 2/2015 e a Resolução n. 2/2015. Explora-se o que, nesses documentos, refere-se aos conhecimentos do campo da Didática.

ESCOLARIZAÇÃO • DIDÁTICA • PRÁTICA DE ENSINO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DIDACTICS AND TEACHER EDUCATION: PROVOCATIONS

ABSTRACT

This article discusses the issues raised by research regarding teacher training and presents reflections about schooling demands nowadays. Based on this background, it addresses official documents that, from 2015, were formally drawn up to guide teacher training for basic education, specifically taking into consideration the new National Education Plan and the documents of the National Council of Education, namely: Report CNE/CP No. 2/2015 and Resolution No. 2/2015. This article examines the information contained in these documents in the field of Didactics.

SCHOOLING • DIDACTICS • TEACHING PRACTICE • TEACHER EDUCATION

DIDACTIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS: PROVOCATIONS

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de discuter les principales questions soulevées par les recherches actuelles concernant la formation des enseignants et de réfléchir sur les demandes de scolarisation dans la contemporanéité. Cette contextualisation permet d'aborder des documents officiels qui ont été établis à partir de 2015 pour orienter la formation des enseignants. Sont examinés tout particulièrement le nouveau Plano Nacional de Educação [Plan National d'Éducation] ainsi que les documents du Conselho Nacional de Educação [Conseil National d'Éducation], à savoir: l'Avis CNE/CP n. 2/2015 et la Résolution n. 2/2015. Dans ce documents, sont explorées les références au champ de la Didactique.

**PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT • SCOLARISATION • DIDACTIQUE •
FORMATION DES ENSEIGNANTS**

DIDÁCTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES: PROVOCACIONES

RESUMEN

Este artículo discute algunas cuestiones investigadas sobre la formación de profesores y reflexiona acerca de las demandas de la escolarización en la actualidad. Con esta contextualización se abordan documentos oficiales que, a partir de 2015, fueron registrados para orientar la formación de docentes para la educación básica, considerando particularmente el nuevo Plano Nacional de Educação y los documentos del Conselho Nacional de Educação, a saber: el Parecer CNE/CP n. 2/2015 y la Resolución n. 2/2015. Se explora aquello que, en tales documentos, se refiere a los conocimientos del campo de la Didáctica.

**FORMACIÓN DE PROFESORES • ESCOLARIZACIÓN • DIDÁCTICA •
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA**

DE ALGUM TEMPO PARA CÁ INQUIETAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES para a educação básica, nas graduações no ensino superior, apareceram em manifestações acadêmicas, em pesquisas, por parte de gestores dos diferentes níveis de ensino, nas mídias, em associações de diferentes naturezas e setores sociais diversos. Mesmo que com olhares diferenciados, essas manifestações se posicionaram, e se posicionam ainda, na direção de mudanças inadiáveis para essa formação ante as exigências relativas ao trabalho docente na contemporaneidade. Ou seja, o que se tem proposto é que a questão da formação para o magistério precisa sair da perspectiva que associa trivialidade a esse processo. De fato, há uma contraposição de instituições e cursos que buscam realizar um trabalho coerente e aprofundado para essa formação, enquanto um grande número apenas executa uma rotina formativa, um tanto genérica, que não redunde em egressos com condições efetivas de atuar em uma sala de aula, seja com crianças, seja com adolescentes ou jovens, na dependência do nível de ensino em que vão atuar (MONFREDINE; MAXIMIANO; LOTFI, 2013; GATTI, 2014).

Um novo olhar e consideração sobre como se forma e quem forma os docentes da educação básica está sendo requerido ante o cenário social e a situação educacional do país, bem como em face das necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar. Lembramos aqui a perspectiva de Neidson Rodrigues (1991) ao defender que a importância essencial da educação escolar nas sociedades modernas e

contemporâneas é a formação humana, a formação de seres sociais, de entes culturais; e que da educação básica se espera que os educandos se tornem pessoas com condições suficientes para usufruir dos recursos que a vida social pode disponibilizar para um viver melhor, para a participação e escolhas coletivas, na direção do bem comum.

Para tanto, professores são instados a ter como responder em sua seara de trabalho por uma formação para seus alunos que os habilite a compreender o mundo, a natureza, a vida social, aprendendo a fazer escolhas com base em conhecimentos e valores. Aos profissionais do magistério, é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens. São formas de agir que exigem aprendizagem e se sustentam em conhecimentos e práticas culturais da didática e das metodologias relativas às relações educacionais intencionais recheadas com os conteúdos relevantes à vida humana e coletiva.

Não é de hoje que se colocam nas discussões acadêmicas e sociais o distanciamento cultural e das práticas de universidades e outras instituições de ensino superior em relação à educação básica, quando elas têm a responsabilidade de formar os docentes para esse nível educacional. Estudos sobre dinâmicas curriculares de cursos formadores de professores, com base em universo composto por uma miríade de instituições – privadas, públicas, comunitárias, municipais, com seus cursos para cada uma das áreas do currículo da educação básica, em seus vários níveis –, têm apontado, também, problemas no desenvolvimento desses currículos. Tais instituições formam uma rede ampla e complexa, onde o maior índice de matrículas ocorre na rede privada, bem como o número de concluintes, sendo que nessa rede há um alto percentual de formados em programas à distância, pouco avaliados qualitativamente quanto às suas dinâmicas curriculares e estágios propiciados. O que se sabe sobre esses programas é que muitos reproduzem os currículos dos cursos presenciais, portanto, com os mesmos problemas, mais agravados por exigirem outras formas de comunicação que se diferenciam das utilizadas em formações face a face, em função da mediação por meios eletrônicos e outros. Os problemas mais evidentes apontados nos currículos relacionam-se ao pouco espaço concedido aos estudos de didática, das metodologias e práticas de ensino, bem como de psicologia do desenvolvimento (GATTI et al., 2010, 2012, 2014; LIBÂNEO, 2010; PRETTO; LAPA, 2010; GATTI, 2015; FIORENTINE, 2012).

A emergência de novas orientações formativas para o magistério, da parte do Conselho Nacional de Educação – CNE –, vem de encontro à necessidade de se criarem condições para mudanças nessa formação, no reconhecimento de suas limitações atuais, como está bem expresso no Parecer CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015a).

A constituição de novas perspectivas sobre essa formação poderá tomar força se associada à ideia de formação de um profissional que é de importância fundamental para a vida social nos dias de hoje. Não como discurso, mas sim como prática de política educacional. Não há como negar que os pilares de nossa sociedade se assentam na detenção de conhecimentos relevantes que dão condições para o exercício da cidadania, permitindo às pessoas um viver melhor e favorecendo movimentos societários que alavancam as possibilidades humanas em seu conjunto. A educação escolar organizada como dever do Estado tem sido o meio pelo qual, há bem mais de um século, as nações têm privilegiado para a socialização de conhecimentos tidos como importantes à vida humana, à vida comunitária, à vida civil. Essa educação incide hoje diretamente nos processos de formação do humano-social, comportando não só a socialização de conhecimentos, como também a socialização associada a perspectivas relativas a valores, atitudes e formas do agir nas relações em comunidades e as relativas ao nosso *habitat* natural. Formação de consciências para o agir social. É nessa direção que se colocam a complexidade e a relevância essencial do trabalho docente na educação básica, considerando os contextos multiculturais e de acentuadas diversidades em que ela se processa.

Tudo isso conduz a que se busquem, particularmente no campo da Didática,¹ as referências formativas necessárias às novas demandas que se colocam para o trabalho educacional nas redes escolares.

TENSÕES E DESAFIOS

Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, com padrões culturais formativos arraigados em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional. Essas tensões se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, bem como pelo desenvolvimento de novas abordagens em conhecimentos científicos, artísticos e letrados e de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte. Questionamentos são colocados sobre as perspectivas concretas na formação de docentes, sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas e quanto ao papel da educação escolar. Dilemas aparecem sobre como formar professores para a educação básica, para quais cenários deveríamos considerar essa formação e qual o papel dos conhecimentos de Didática para a formação de docentes. Tais questionamentos se expandem para a formação continuada, em que tensões se colocam quanto às escolhas realizadas em diversos níveis de gestão educacional sobre esse tipo de formação, seus impactos reais, sobre sua ancoragem em necessidades concretas em um particular contexto, entre aquilo que é intenção e

¹ Utiliza-se, aqui, a expressão campo como um território de conhecimento com múltiplas relações - uma topologia - entre áreas convergentes a um objeto de conhecimento. No caso da Didática - os atos de educar e as práticas de ensino; práticas entendidas como atos culturais e educacionais, com intencionalidade explícita - as aprendizagens de conhecimentos estruturados, teorizados, disponíveis em uma sociedade, constituídos e valorados em certa temporalidade histórica.

aquilo que de fato se faz, dentro das possibilidades constituídas em diversificados contextos.

Professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados. Como Mizukami (2013, p. 23, grifo nosso) expressa: “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Para essa profissão são essenciais os conhecimentos dos fundamentos da educação e do campo da Didática – campo que trata do ensino,² de seus fundamentos e suas práticas. Esses conhecimentos imbricados com aqueles específicos das outras áreas de conhecimento devem constituir, sem dúvida, a base para a formação para a docência, para o exercício do magistério. Isso requer uma perspectiva interdisciplinar. É essa direção que as novas Diretrizes Curriculares para a formação para o magistério indicam.

NOVAS POSTURAS: VAMOS MUDAR?

Muito se tem refletido sobre a necessidade de novas posturas no campo da formação para os profissionais do magistério. Contribuições inovadoras têm sido encontradas, ações em sua maioria de iniciativa particular de alguns docentes em determinado contexto institucional, que evidenciam a existência de incômodos e buscas de profissionais para alterar condutas com seu particular trabalho em situações específicas de formação. Mas, por outro lado, verificamos a dificuldade de ancoragem nas práticas das diferentes licenciaturas, nas instituições que se propõem a formar professores, de um valor para as questões pedagógicas propriamente ditas.

Têm pairado, nas discussões e preocupações dos estudiosos e gestores da educação escolar, inquietações quanto à aprendizagem dessa profissão nos cursos de licenciatura e ao papel atribuído à didática, às metodologias e às práticas de ensino nessa formação, bem como aos estágios curriculares. Observamos, porém, que essa questão e esse papel são realçados tanto no texto do Plano Nacional de Educação – PNE – (BRASIL, 2014), como pelo Conselho Nacional de Educação com a publicação do Parecer CNE/CP n. 2 de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) e da Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). Só o futuro dirá dos impactos das proposições que esses documentos trazem. Lembremos que documentos em si não são “atuantes”, dependem de ações efetivas que propiciem a passagem do dito ao realizado e, aqui, terá papel fundamental o compromisso que será assumido pelos órgãos federais, com apoio dos estaduais, em cada instituição, bem como pelos seus docentes, em relação às proposições postas pelos documentos normativos e orientadores. Como a Resolução do CNE, anteriormente citada, se transformará em práticas educacionais nas instituições de ensino superior? Como insiste Silva Júnior (2015, p. 133), “transformações

² Ensino necessariamente pressupõe aprendizagens. Comporta intrinsecamente aspectos relacionais inter-humanos, com intencionalidades específicas. Ele só se define na condição de compartilhamentos interpessoais.

são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas”. Sem ação incisiva, consciente e bem dirigida, não há transformações. Mas devemos lembrar que, para transformar, “precisamos estar conscientes e convictos da exaustão histórica das formas de análise e dos processos de intervenção até aqui utilizados no tratamento da situação social que nos desafia, com sua inoperância e sua petrificação” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 133). Para o autor, transformações radicais podem se operar em campos determinados da vida social, mas são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 134).

Nessa linha de pensamento, para se ter nas instituições que formam professores a instauração de novo modo de pensar e fazer a formação de docentes para a educação básica, e definir melhor o valor e o papel da Didática e da aprendizagem das práticas educacionais nessa formação, há que haver alguma ação coletiva que permita trazer à tona contribuições dos fundamentos da Didática como campo de conhecimento e também suas contribuições a cada uma das áreas de conhecimento que são objeto da formação de docentes para a educação básica em seus diferentes níveis (por exemplo, relativos à aquisição da leitura e escrita, à aprendizagem da matemática, das humanidades, ciências biológicas, ciências exatas, artes, etc.). Isso implica ações que alcancem profissionais de variados campos de conhecimento, o que demanda interlocução das teorias e práticas didáticas com conteúdos diversos, em perspectivas interdisciplinares.

BASES ORIENTADORAS PARA AÇÕES FORMATIVAS ENVOLVENDO A DIDÁTICA

Vamos analisar alguns aspectos dos documentos do CNE, anteriormente citados. Mas, antes, lançamos um olhar para o que está disposto no novo PNE (BRASIL, 2014). Nesse Plano se reconhece a necessidade de qualificar melhor os cursos formadores de professores e colocá-los em consonância com as necessidades de aprendizagem dos alunos da escola básica. A Meta 13 do PNE, aprovado pelo Congresso Nacional, após anos de discussão por diferentes setores societários, em sua Estratégia 13.4, coloca o objetivo de “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas”, com a proposta de mudanças em sua avaliação, “integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as)”.³ Essas colocações sinalizam a constatação de algumas (des) funcionalidades nessa formação. O texto aponta a necessidade de aquisição, para ser professor, de condições para fazer acontecer o processo

pedagógico, os processos de ensino, visando às aprendizagens qualificadas. Isso requer a melhoria da qualidade formativa nos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, como colocado. Também está claro no texto do PNE que a escola e as redes de ensino são o foco dessa formação. As perspectivas colocadas nas diferentes estratégias sinalizadas nessa meta do PNE nos remete a pensar na necessidade de, nas formações, conduzir os licenciandos a aprender a fazer pensando e pensar fazendo, saber fazer e porquê fazer nas situações escolares. Como qualificar esses cursos? O Conselho Nacional de Educação deu sua resposta, após discussões com as comunidades interessadas nessa questão.

Consideremos, então, a preocupação do CNE relativa à necessidade dos conhecimentos de Didática na formação de docentes. Isso aparece expresso no Parecer CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015a), nas análises de dados e pesquisas que sustentam as reflexões dos seus relatores, levando-os a

[...] salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais.

Essa colocação reforça o que já foi postulado pelo novo PNE. Destaca-se, a seguir, no item 2, do tópico II desse texto, que “a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto de educação nacional” e, no item 8, indica-se a concepção de docência

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

A centralidade atribuída aos processos pedagógicos, intencionais e metódicos evidencia o papel também central dos conhecimentos do campo da Didática para a formação do profissional docente.

As análises e pontuações levadas a cabo nesse Parecer redundaram na proposição de uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores, entre outros aspectos, configurados na Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015b). Essa Resolução veio com o propósito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior, estipulando a base comum nacional

para a formação inicial para a docência na educação básica. Pretende propiciar a concretização de uma sólida formação teórica, de conteúdos e pedagógica, relacionando teoria a práticas, construindo perspectivas interdisciplinares, de modo a contribuir para o exercício profissional dos egressos. Também, na citada Resolução, enfatizam-se muito, para essa formação, os cuidados com a ética e as diversidades (cognitivas, culturais, sociais). Nela aparecem muitas vezes proposições formativas ligadas à Didática em muitos de seus tópicos, com o uso de várias formas de expressão: ora utilizando diretamente o termo “didática”, ora outros termos que, no contexto de citação, referem-se a conhecimentos do campo da Didática, tais como conhecimento pedagógico, conhecimentos relativos ao ensinar e aprender, práticas educativas formais e não formais, etc.

No artigo 2º, § 1º da Resolução CNE/CP n. 2/2015, repete-se a conceituação de docência já colocada no texto do Parecer n. 2/2015, como anteriormente citado, e que incorpora em sua redação questões que são do campo da Didática. E, mais ainda, no artigo 3º, § 2º, inscreve-se que, nas instituições educativas, a educação se efetiva

[...] por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e os estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

Agrega-se que é indispensável “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos” (Art. 3º, § 5º -V).

No Capítulo II, da Resolução em pauta, o texto trata da Base Comum Nacional para a formação de professores, destacando o conhecimento dos fundamentos da educação e da ação pedagógica e suas práticas. No art. 5º, e seus itens, está ressaltada a necessidade de propiciar aos egressos a apropriação de “dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério”, sendo importante conduzir os estudantes a uma visão ampla do processo formativo, considerando os seus ritmos e o desenvolvimento psicossocial e histórico-cultural, aspectos que permeiam as práticas educacionais. Destaca-se nessa Base o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes”. A formação deverá ser articulada “à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos”.

Com a Base Comum proposta, no Capítulo III é abordado o perfil esperado dos egressos dos cursos de formação inicial de professores. Fica expresso que se espera que esse egresso saiba: realizar a análise de processos pedagógicos e de ensino e aprendizagem dos conteúdos, bem como das diretrizes e currículos da educação básica; fazer a “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas”; fazer comparações e análise de conteúdos curriculares para a educação básica e conhecer concepções e dinâmicas pedagógicas relativas a conteúdos específicos; desenvolver e avaliar projetos que usam diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas e tecnologias educacionais; e registrar atividades em portfólio ou outro recurso de acompanhamento (Art. 7º, Itens V, VI, VII, VIII, IX). No art. 8º, IV, V e IX, coloca-se claramente que o egresso deve

[...] dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...]; relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem,

e saber realizar pesquisas que gerem conhecimento sobre os alunos e sua realidade sociocultural, sobre currículo e processos de ensino, em variados cenários.

Sem dúvida, como se verifica, na proposta do CNE quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação para o magistério – mandatórias por lei –, muito se demanda aos conhecimentos do campo da Didática, em diferentes aspectos, condições, contextos, processos, meios e suportes.

Que respostas no campo da produção acadêmica em Didática temos para os desafios formativos colocados pelo novo PNE, pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015 e pela Resolução CNE/CP n. 2/2015? O que se tem para oferecer em termos de conhecimentos consolidados? Como dinamizar a construção de novos conhecimentos nesse campo? São questões que estão a nos desafiar.

OS CONHECIMENTOS DO CAMPO DA DIDÁTICA

Encontramos em discussões entre vários interlocutores, quando se trata de formação inicial de professores para a educação básica, um questionamento sobre se há um papel da Didática, de fato, na formação desses docentes. Podemos nos espantar com esse questionamento, mas ele é

feito em diversas áreas do conhecimento quando se referem a essa formação. Não sem algum motivo, a disciplina curricular relativa a esse campo de conhecimentos veio sendo retirada do currículo de muitas licenciaturas ao longo dos anos, não sendo encontrada em muitas delas e nunca foi incluída em outras tantas. Com a nova resolução do Conselho Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação para o magistério nas licenciaturas, a Didática passa a ser considerada um dos componentes da Base Nacional Comum proposta, o que repõe seu valor intrínseco para os projetos formativos de docentes.

Nos anos 1960 e 1970, esse campo de conhecimentos, de um lado, foi fortemente influenciado por perspectivas consideradas excessivamente tecnicistas (com protocolos de ensino de base comportamentalista, ou pela ênfase em técnicas específicas apresentadas como receitas) e, de outro, se apresentou com fortes vieses da psicologia (por exemplo, estudar em Didática, em si, as teorias de Piaget, ou de Carl Rogers, ou a de Vigotsky, etc., tipicamente conteúdos de psicologia cognitiva, sem que se tratasse de metodologias pedagógicas). Em parte, nos cursos em que a Didática aparece no currículo, ainda se observa nas ementas essa última abordagem (GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2012). Visões críticas não faltaram em relação a essas duas vertentes e, nos anos 1980, o campo adquiriu, no Brasil, conotações de espectro mais culturalista, além de sofrer influência das teorias do imaginário, afastando-se da atividade de ensino propriamente dita e das questões da escola enquanto campo de aprendizagem. No espaço da pesquisa essas questões vão sendo deixadas de lado, especialmente a partir de posturas e conceitos das chamadas “teorias críticas”, mais para os anos 1990. Isso se processou em nítido descompasso com o que ocorria em outros países onde estudos sobre as questões do ensino avançavam construindo-se novas abordagens teóricas e de metodologias no campo da Didática. Essas novas abordagens, segundo Lenoir (2000), incorporaram perspectivas interacionistas e sócio-históricas, em diversos modos, em visões complexas, na vertente de um pensamento que considera as formações pela compreensão de relações entre pessoas, conhecimentos, formas de comunicação em contexto, com vistas à construção de ações pedagógicas. Os estudos partem do pensar as ações educativas criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados em uma reflexão sobre suas utilizações e finalidades, em contextos complexamente considerados. Segundo esse autor, os avanços mais recentes no campo são constituídos a partir das práticas para as teorizações, voltando-se para novas práticas em um movimento dialético contínuo, o que fecunda a ciência didática. Ou seja, os conhecimentos nesse campo passam a ancorar-se em uma construção ao mesmo tempo praxiológica e axiológica. Conforme argumenta Lenoir (2000, p. 189), sem o retorno à prática e sem a passagem pela axiologia, o conhecimento

se arrisca a ser apenas um “simulacro”. Nessa posição mobilizam-se certos conhecimentos para compreender situações e relações e inferir/criar novos modos de ação. Funda-se sobre a análise do estatuto sócio-histórico do saber a ser ensinado e dos objetivos do próprio ensino, considerando critérios de pertinência e não critérios de legitimidade. Com apoio, ainda, nas proposições encontradas em Andrès (1995) e também em Lenoir (2000), a construção de conhecimentos no campo da Didática mais recentemente parte dos resultados de uma análise crítica do contexto social e da situação real na qual o ensino de uma matéria escolar se atualiza. Dessa forma, a questão da produção de coerência teórica orientada para a ação, assim como a contextualização social, se torna central. Importante é assinalar que nessa perspectiva se assumem a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar, bem como assume-se a incorporação de perspectivas epistemológicas variadas.

As pesquisas nesse enfoque têm uma abordagem interacional e situacional na qual se procura considerar todas as relações entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às questões ligadas às ações educacionais: aluno, professor, conhecimento, situação, contexto, formas de comunicação e relação. Caberia, assim, ao campo da Didática constituir-se como reflexão que possa traduzir a interface entre pensamento pedagógico e práticas educacionais e vice-versa. Também é preciso considerar a importância da contribuição de sínteses e meta-análises em relação ao construído no campo da Didática por estudos cujo objeto e foco têm recortes bem delimitados, mais particularizados. Há muitos estudos em diversas áreas de ensino que assim se apresentam. A pergunta é: que reflexões, contribuições e proposições oferecem em seu conjunto? Pouco se realiza este tipo de trabalho – análise de estudos diversos, situados – para a construção de visões amplas no campo, com elaboração de teorizações e suas decorrências, ou de revisões e visões críticas que permitem avanços metódicos nos conhecimentos do campo. Não dá para descartar a relevância do conjunto de conhecimentos elaborados pelos estudos e pesquisas no campo da Didática expostos em congressos, livros, coletâneas, artigos. Mas, em geral, falta integração de conjunto para esses trabalhos. Quando produzidos em balizas claras e com segurança teórico-metodológica, tais estudos mostram-se como um acervo considerável, mas disperso. As colocações de Veiga (2016, p. 17) no Prefácio do estudo de fôlego, conduzido em rede, *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*,⁴ apontam que, em que pese o conjunto de contribuições que evidenciam a Didática como necessidade real para os professores, ela ocupa “um lugar modesto” nos programas de pós-graduação, “deixando um vácuo nos estudos teóricos de natureza disciplinar e investigativa”. A autora ainda sinaliza, como elementos

4 O objetivo desses estudos era mapear o lugar que a Didática tem ocupado nas pesquisas e produções na pós-graduação em educação (2004-2010).

advindos das pesquisas realizadas, algumas fragilidades quanto às evidências trazidas pelos estudos: dispersão na produção acadêmica dos docentes com relação às linhas de pesquisa às quais estão vinculadas; desarticulação entre as ementas e as produções científicas; inexpressiva produção destinada à Didática nas cinco regiões; a não consolidação da Didática como campo de formação e investigação; e ênfase nas pesquisas sobre os fundamentos em detrimento das investigações sobre as práticas didáticas e pedagógicas, o que pode se traduzir em certa “despreocupação com as questões da prática pedagógica na sala de aula e da docência” (VEIGA, 2016, p. 18). Ela aponta ainda o desprestígio da disciplina no âmbito dos grupos de pesquisa em educação. Um salto poderia ser dado a partir da riqueza das análises trazidas nesse estudo, um “estado da arte” para construção de novos caminhos, e caminhos mais entrelaçados, na construção de conhecimentos no âmbito da Didática. É um desafio posto.

No Brasil, particularmente, a interlocução possível entre os conhecimentos construídos no campo da Didática, em que as contribuições têm origem em vários campos com perspectivas diferentes, e os docentes em cursos superiores atuantes nas licenciaturas acaba esbarrando, de um lado, na inexistência de grupos especializados, reconhecidos, que se dediquem e produzam meta-análises com base em grandes conjuntos de estudos e pesquisas sobre temas básicos que possam contribuir para teorizações e práticas educacionais, que venham a se inserir como conteúdo curricular com sentido para variados campos de conhecimento – muito especialmente para as formações iniciais nas graduações/licenciaturas. De outro lado, esbarra na cultura dos docentes que, de modo geral, não se nutrem dos resultados – aqueles de consenso entre investigadores sólidos – auferidos com os trabalhos investigativos em Didática, por julgá-los de modo apriorístico como inexistentes, ou fragmentários ou vagos. Mas é preciso considerar que são escassas, senão inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre questões de base no campo da Didática, que sejam motivadoras e acessíveis em sua linguagem a interlocutores de diversas áreas (das letras, filosofia, artes, às ciências “duras”). Seria importante a constituição de grupos de pesquisadores que ofereçam contribuição dessa natureza de tempos em tempos.

Com tais preocupações e considerações fica claro que há atribuição de importância vital à presença dos conhecimentos do campo da Didática nas formações de professores nos documentos oficiais orientadores sobre essa formação. Os que se dedicam à pesquisa nesse campo precisam sentir-se provocados quanto às contribuições que possam vir a oferecer ante o que as formações passarão a demandar.

FINALIZANDO

A interação entre gerações que se processa nas escolas está ainda carente de renovações/transformações nos processos educacionais, na medida em que o sentido da aula está em mediar o contato e a elaboração cultural em diferentes setores do conhecimento, da vida moral e social. Nas escolas, professores têm o papel de criar e recriar modos de propiciar aos seus alunos aprendizagens mais efetivas, cognitivas e socioafetivas. A aula e os campos do conhecimento, a dialética na relação cotidiana de professores e alunos, o âmbito moral dessa relação, a interveniência aí de conhecimentos, universais ou locais, no entrelaço sociocultural de parceiros diferenciados demandam práticas com fundamentos que venham a dar suporte adequado ao agir educativo.

Assim, as práticas educativas saem da trivialidade com que em geral são consideradas e se tornam foco essencial para a melhor qualificação da educação escolar e, além, para a vida em sociedade, tendo em vista os novos contornos dos desafios contidos no propiciar aprendizagens significativas às crianças e jovens em suas formas de desenvolvimento no mundo de hoje. Novos desafios para o fazer docente nos cotidianos das salas de aula se colocam e somos instados a construir modalidades motivadoras para trabalhar com a educação das novas gerações e propiciar-lhes a apropriação/construção/reconstrução de conhecimentos sistematizados em nosso processo civilizatório. Conhecimentos que são básicos para compreensão e preservação do *habitat* natural e para a vida social e cultural nas comunidades. Isso implica intensa relação entre o pensamento e as ações concretas situadas nas salas de aula e os contextos socioculturais. Ainda, é preciso considerar que as práticas educativas propiciam o surgimento de novos conhecimentos sobre a relação pedagógica. O valor intrínseco desses conhecimentos – seu valor social, educacional, epistêmico e ético – não pode ser esgarçado, precisa ser demonstrado e construído pela interação e intersecção dos conhecimentos que academicamente podemos constituir em sua relação imbricada com as realidades escolares. Não às regras empobrecidas de protocolos de ação, mas, sim, às construções teórico-metodológicas robustas e com significado relevante para a ação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÈS, F. F. et al. (Ed.). *La escuela que vivimos*. León: Universidad de León, 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DE, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015b.

FIORENTINI, L. M. R. Formação inicial e continuada a distância de professores: possibilidades e desafios. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. *Avaliação de políticas públicas de educação*. Brasília: LiberLivro, UnB, 2012. p. 285-318.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, B. A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC, 29).

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. (Textos FCC, 41).

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A. et al. *Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da UAB e Parfor*. Brasília: Unesco, MEC, Capes, 2012. (Documento técnico).

LENOIR, Y. La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherche, leur pertinence et leur limites pour la formation à l'enseignement. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, Fribourg, Suisse, Année 22, n. 1, p. 177-220, 2000.

LIBÂNIO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: Edufu, 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiá, SP: Paco, 2013.

PRETTO, N. de L.; LAPA, A. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. *Tecnologia Educacional*, v. 20, n. 101, p. 12-19, 1991.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148.

VEIGA, I. P. A. Prefácio. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: Edufu, 2016. p. 15-18.

BERNARDETE A. GATTI

Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil

gatti@fcc.org.br

TEMA EM DESTAQUE

ENSINO DE DIDÁTICA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

GISELI BARRETO DA CRUZ

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar o estado atual do ensino de didática em cursos de licenciatura e sua contribuição para o processo de constituição profissional docente. O quadro teórico elaborou-se com base em Roldão, Shulman, Gauthier, Cochran-Smith e Lytle. Metodologicamente, desenvolveu-se análise curricular dos cursos investigados; aplicou-se um questionário aos estudantes que tivessem cursado cerca de 70% do currículo; e realizaram-se quatro grupos de discussão. Os resultados indicam maior ênfase política do que metodológica no ensino de didática, expressa nos temas trabalhados, na aula realizada e na relação com o professor formador. Manifesta-se a necessidade de um ensino centrado na escola pública, na educação básica e no trabalho docente.

**DIDÁTICA • LICENCIATURA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

TEACHING OF DIDACTICS AND LEARNING ABOUT TEACHING DURING INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The article presents results of a study that aimed to analyze the current state of the teaching of didactics in teaching certification programs, and its contribution to the process of preparing the teaching professional. The theoretical framework is developed based on Roldão, Shulman, Gauthier, Cochran-Smith and Lytle. The methodology used involved: a curricular analysis developed for the programs investigated; a questionnaire applied to the students that had completed approximately 70% of the curriculum; and, the creation of four discussion groups. The results indicate greater political, rather than methodological, emphasis in the teaching of didactics, expressed in the topics covered, in the course given and in the relationship with the teacher-trainer. The need for teaching focused on the public schools, on basic education and on the teaching profession is evident.

**DIDACTICS • TEACHER EDUCATION • MASTERS DEGREE •
PROFESSIONAL TRAINING**

ENSEIGNEMENT DE LA DIDACTIQUE ET SON APPRENTISSAGE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche dont l'objectif était d'analyser l'état actuel de l'enseignement de la didactique dans les cours de licence et de saisir comment cette dernière contribue au processus de formation professionnelle des enseignants. Le cadre théorique se base sur les travaux de Roldão, Shulman, Gauthier, Cochran-Smith et Lytle. La méthodologie adoptée a consisté en: une analyse des programmes des cours concernés; un questionnaire soumis aux étudiants ayant suivi environ 70% du programme; et l'organisation de quatre groupes de discussion. Les résultats indiquent que l'enseignement de la didactique est plus lié à une question politique que méthodologique. Ceci s'exprime à travers les thèmes abordés, pendant les cours et dans la relation avec l'enseignant-formateur. Cette étude met en évidence la nécessité d'un enseignement plus centré sur l'école publique, sur l'éducation de base et sur le travail enseignant.

**DIDACTIQUE • FORMATION DES ENSEIGNANTS • DIPLÔME UNIVERSITAIRE
(2E CYCLE) • FORMATION PROFESSIONNELLE**

ENSEÑANZA DE DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue el de analizar el estado actual de la enseñanza de didáctica en cursos de licenciatura y su contribución para el proceso de constitución profesional docente. El marco teórico se elaboró en base a Roldão, Shulman, Gauthier, Cochran-Smith y Lytle. Metodológicamente, se desarrolló un análisis curricular de los cursos investigados; se aplicó un cuestionario a los estudiantes que siguieron cerca del 70% del currículo; y se realizaron cuatro grupos de discusión. Los resultados indican mayor énfasis político que metodológico en la enseñanza de didáctica, que se expresó en los temas trabajados, en la clase realizada y en la relación con el profesor formador. Se manifiesta la necesidad de una enseñanza centrada en la escuela pública, en la educación básica y en el trabajo docente.

**DIDÁCTICA • FORMACIÓN DE PROFESORES • LICENCIATURA •
FORMACIÓN PROFESIONAL**

AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DOS CURSOS DE licenciatura no Brasil têm sido pródigas em confirmar resultados pouco favoráveis à preparação do futuro professor para o exercício de sua função (GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2010, 2013, 2013-2014; LÜDKE; BOING, 2012; BARRETTO, 2010; ANDRÉ, 2010, 2013). Em geral, prevalece a constatação de que a formação docente sofre uma carência no que se refere à preparação prática, sobressaindo a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica. Esse aspecto decorre em grande parte do fato de os cursos de licenciatura conformarem-se isolados entre si, dissociando a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos.

Outros aspectos que também contribuem para o agravamento desse quadro referem-se ao tipo de relação estabelecida entre a formação, o trabalho docente e a escola básica. A escola pública e o trabalho do professor, que poderiam ser o ponto de partida e de chegada da formação, são insuficientemente contemplados no currículo das instituições (GATTI, 2013-2014; LÜDKE; BOING, 2012). Os estágios, tempo/espaço reconhecidamente privilegiado para a aprendizagem da docência, mostram-se também pouco eficazes, em face sobretudo, no nosso entendimento, da falta de consideração das condições necessárias à efetiva parceria universidade-escola básica na formação docente.

Nesse cenário, os aspectos didático-pedagógicos imprescindíveis para o desenvolvimento da docência não parecem suficientemente

contemplados na formação. Segundo adverte Libâneo (2010a, 2010b, 2015a, 2015b), os cursos de formação de professores insistem na proposição de percursos curriculares que tendem a fragmentar o foco da didática entre o ensino e a aprendizagem e a dissociar conteúdo de metodologia. Em pesquisa sobre o lugar destinado à didática, às metodologias específicas e ao estudo dos conteúdos das disciplinas ensinadas nas séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia do estado de Goiás (2010a), Libâneo evidencia a desvalorização da formação específica do professor, com insuficiente abordagem dos conteúdos das disciplinas e dos saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos.

Concordando com Libâneo (2015b, p. 39), que reconhece a didática como um campo epistemológico que “articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e as lógicas das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional), temos defendido (CRUZ; MARCEL, 2013; CRUZ; ANDRÉ, 2014) que o objeto da didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino. A didática se elabora no ensino, produzindo conhecimento sobre e para ele. Trata-se de garantir ao professor em formação e em atuação condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas em concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Trata-se, pois, de enfatizar não o como fazer, porém o como fazer (mediação) em articulação com o por que fazer (intencionalidade pedagógica).

Assim, temos nos posicionado em meio ao campo científico das pesquisas em Educação, sustentando a premissa de que a didática compreende um domínio específico não apenas de investigações, mas também disciplinar e profissional, que versa sobre o ensino. Nessa perspectiva, a didática envolve as teorizações e consequentes escolhas conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos diante do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender. Por conseguinte, nossa aposta é que o seu ensino no curso de formação de professores é decisivo para enfrentar as carências apontadas.

O cenário brevemente descrito e a aposta conceitual e política em relação à didática desafiaram-nos a construir um programa integrado de pesquisa sobre o ensino de didática na formação de professores. A respeito do ensino de didática, referimo-nos aos componentes curriculares dos cursos de licenciatura que se dirigem estritamente para a docência, em forma de disciplinas, seminários, projetos, oficinas (por exemplo, Didática, Didática específica, Metodologias, etc.) e de estágios curriculares supervisionados e práticas de ensino. O primeiro estudo centrou-se na investigação sobre concepções e práticas didáticas de formadores de professores (2009-2012); o segundo, sobre a didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de

futuros professores (2012-2015); e o terceiro volta-se para concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura (2015-2018). O que se compreende sobre didática e o que se faz com ela representam o norte das três pesquisas, a partir da visão: de professores de cursos de licenciatura (primeiro estudo); de estudantes concluintes de cursos de licenciatura (segundo estudo); e de professores da educação básica (terceiro estudo).

Neste texto, nos ocuparemos da apresentação dos resultados obtidos com o segundo estudo, cujo objetivo consistiu em analisar conhecimentos sobre a docência construídos através da formação em didática por futuros professores, concluintes de cursos de licenciatura, assim como as suas contribuições para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes, mais detidamente no que se refere ao que faz o professor formador, em didática, para trabalhar a aprendizagem da docência.

Procuramos operar teoricamente com conceitos, concepções, ideias e posições de autores que nos ajudassem a entender o processo de ensino e da aprendizagem da docência, tendo em vista que o domínio teórico e investigativo da didática tem como foco principal o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, o quadro teórico da pesquisa elaborou-se com base em Roldão (2007, 2005), Shulman (2004/1987), Gauthier (1998) e Cochran-Smith e Lytle (1999). As contribuições desses autores constituíram bases subsidiárias às nossas análises, a partir das formulações/questões apresentadas a seguir.

Assumimos que o objeto da didática, na sua perspectiva fundamental, multidimensional e crítica (CANDAUI, 1983), é o processo de ensinar enquanto mediação e movimento de dupla transitividade (ROLDÃO, 2007). Dessa forma, espera-se de um professor de didática que, através de sua forma de mediação do ensino, seus alunos, futuros professores, reconheçam que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Assim, na atividade docente, há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido. Como esse processo é percebido e, mais do que isso, compreendido, pelos alunos, futuros professores?

Entendendo que ensinar requer a estreita articulação entre os conhecimentos do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular (SHULMAN, 2004/1987), como se apresenta a base de conhecimento profissional do professor formador e como esta é percebida pelo seu aluno, futuro professor? Os saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998) são colocados em evidência, no contexto da

mediação didática, para que os futuros docentes reconheçam sua pertinência e especificidade?

Orientados por essas questões e ancorados nas ideias desses autores, criamos uma espécie de teia conceitual, situando a didática e o seu objeto, o ensino, como pontos de partida. Sendo o ensino objeto da didática e também o processo que especifica a função docente (ROLDÃO, 2007), reconhecer os saberes mobilizados para a sua realização, dentre os quais situam-se o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004/1987), parece exercício importante para o desenvolvimento da atividade docente. Nessa tessitura, inserem-se os diferentes percursos de formação docente, com sentidos diversos e em tensão no que toca à relação entre esses saberes, em especial o disciplinar e o pedagógico. Assim, um dos fios se lança em direção às concepções de formação docente. As propostas curriculares dos cursos de licenciatura, segundo revelam algumas pesquisas (GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI, 2010, 2013, 2013-2014; LIBÂNEO, 2015a, 2015b, 2010a, 2010b), parecem se situar muito mais na fronteira entre o conhecimento para a prática e o conhecimento na prática, sem resolver o problema da fragmentação e da dispersão entre os conteúdos de natureza disciplinar e aqueles de natureza pedagógica.

Sobre isso, Cochran-Smith e Lytle (1999) distinguem três perspectivas para a formação de professores: a) *conhecimento para a prática* sustentada pela premissa de que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem-sucedida; b) *conhecimento na prática*, que está relacionado ao conhecimento em ação. Os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas, em toda sua complexidade e diversidade, recorrendo a situações anteriores, bem como a uma variedade de outras informações. O como ensinar é marcado pela reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem; c) *conhecimento da prática*, concepção privilegiada pelas autoras, que parte do pressuposto de que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem decorre de investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, bem como do conteúdo, do currículo e da escola. Para que isso aconteça, os professores devem aprender colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola, sem haver, portanto, dissociação entre o conhecimento a ser ensinado (disciplinar) e o conhecimento pedagógico.

Reconhecemos que o conhecimento para a prática e o conhecimento na prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) parecem

predominantes na formação de professores. Porém, acreditamos que o conhecimento da prática pode contribuir mais eficazmente para o processo de constituição docente e para a mobilização de seus saberes profissionais. Em que sentido a formação em didática pode favorecer o trânsito e a relação dialética entre os conhecimentos para, na e da prática, como caminhos subsidiários à profissionalidade docente?

Na tentativa de enfrentar esse questionamento é que desenvolvemos nosso estudo com o objetivo de analisar o estado atual do ensino de didática em cursos de licenciatura e sua contribuição para o processo de constituição profissional docente, cujo percurso investigativo será esboçado na seção a seguir.

METODOLOGIA

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de uma das instituições participantes do estudo anterior,¹ que envolveu três universidades (federal, estadual e privada) e 40 professores. Diante de um quantitativo numeroso de sujeitos – nosso levantamento exploratório indicava que poderíamos alcançar cerca de 1000 estudantes em uma das instituições –, preferimos trabalhar apenas com uma e escolhemos aquela que reúne há mais tempo o maior número de cursos de licenciatura, uma universidade pública federal localizada no estado do Rio de Janeiro.

No que se refere às escolhas metodológicas, foram consideradas três estratégias para construção dos dados:

1. Inicialmente, foi desenvolvido um estudo exploratório da organização curricular e das ementas das disciplinas referentes ao ensino de didática dos 14 cursos investigados:² Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química.
2. Em prosseguimento, foi aplicado um questionário, através da ferramenta Survey Monkey, aos estudantes que tivessem cursado cerca de 70% do currículo desses cursos. Esse percentual foi estabelecido para que alcançássemos estudantes que cursaram no mínimo uma das disciplinas referentes ao estudo de didática.
3. Finalmente, foram realizados quatro grupos de discussão, compostos em média por cinco estudantes de diferentes cursos, que preencheram o questionário para aprofundar algumas questões.

O questionário foi estratégia-chave para a construção dos dados. Ele foi composto de 32 questões, sendo 26 fechadas e seis abertas, organizado em duas partes: *perfil do estudante*, com 19 questões, 16 delas obrigatórias; e *o licenciando e a docência*, esta parte subdividida em duas, sendo uma comum a todos os estudantes independente de seu curso,

1 Para a escolha das instituições participantes do primeiro estudo (2009-2012), consideramos o banco de dados do Ministério da Educação como fonte de consulta e procedemos ao levantamento de todas as universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro que oferecem cursos presenciais de licenciatura. A partir do mapeamento obtido, selecionamos três instituições – uma pública federal, uma pública estadual e uma privada –, com base nos critérios de quantidade de cursos de licenciatura oferecidos e tempo de experiência no campo de formação de professores, na tentativa de investigar universidades experientes na formação docente porque trabalham com vários cursos de licenciatura há muitos anos. Ver: Cruz e André (2014) e Cruz e Borges (2015).

2 A instituição de ensino superior – IES – investigada oferece 15 cursos de licenciatura, sendo que o de Letras é constituído de 12 cursos, totalizando 26 cursos de licenciatura. Elegemos aqueles cujas áreas são obrigatórias no currículo da educação básica.

contendo cinco questões, das quais quatro eram obrigatórias, e a outra parte dedicada à especificidade de cada curso, com oito questões obrigatórias. Cumpre esclarecer que a parte específica de cada curso contou com questões formuladas com o mesmo padrão para todos, sofrendo variação nas alternativas de resposta devido à organização curricular dos cursos.

Cumpridas as exigências para a realização da pesquisa e de posse da carta de sua aprovação pela instituição, foi possível contar com a colaboração da equipe responsável pelo gerenciamento do sistema de gestão acadêmica, que enviou mensagem eletrônica para os estudantes dos cursos de licenciatura que atendiam ao critério de integralização de, no mínimo, 70% do currículo. De acordo com o relatório fornecido pelo sistema em julho de 2014, 1.053 estudantes configuravam o quadro de sujeitos em potencial do estudo, para os quais foram enviados o *link* do questionário. Findo o período de aplicação desse instrumento (julho a setembro de 2014), o banco de dados da pesquisa no Survey Monkey registrava a devolutiva de 827 respondentes. O processo de organização das informações com vistas à análise dos dados indicou que, do grupo total de respondentes, apenas 419 responderam de forma completa a segunda parte, dedicada à avaliação do ensino de didática, foco central da pesquisa. Aqueles que não responderam completamente (408 estudantes) finalizaram a primeira parte dedicada ao perfil, mas não deram continuidade às respostas solicitadas. Desse modo, apenas 419 questionários, referentes àqueles que responderam o questionário na íntegra, foram validados para a análise dos dados, perfazendo 40% de alcance, tal como se pode verificar no quadro a seguir:

3
Quantitativo informado pelos coordenadores de curso conforme relatório emitido pelo Sistema de Gestão Acadêmica da IES investigada.

4
Durante os meses de julho a setembro de 2014, o questionário foi reiteradamente disparado, através do Sistema de Gestão Acadêmica da IES, aos estudantes com no mínimo 70% do currículo integralizado, mediante parceria firmada com a Superintendência de Acesso e Registro da Pró-Reitoria de Graduação.

QUADRO 01
CURSOS DE LICENCIATURA INVESTIGADOS

CURSOS DE LICENCIATURA	NÚMERO ESTIMADO DE ESTUDANTES COM 70% DO CURRÍCULO CONCLUÍDO ³	NÚMERO DE RESPONDENTES DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO ⁴	NÚMERO DE RESPONDENTES DA 1ª E 2ª PARTES DO QUESTIONÁRIO	% DE PARTICIPAÇÃO
Ciências Biológicas	141	101	48	34
Ciências Sociais	55	42	22	40
Dança	16	13	09	56
Educação Artística	62	54	28	45
Educação Física	102	89	36	35
Filosofia	40	38	28	70
Física	42	41	24	57
Geografia	58	48	21	36
História	52	41	24	46
Letras	172	103	48	27
Matemática	45	39	19	42
Música	32	29	20	62
Pedagogia	198	152	66	33
Química	38	37	26	68
Total	1.053	827	419	40

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

O maior índice de respostas foi localizado no curso de Filosofia (70%), seguido dos de Química (68%), Música (62%), Física (57%) e Dança (56%). O curso com menor índice de participação foi o de Letras (27%).

A organização das informações para fins de construção dos dados foi feita em etapas. Inicialmente, foram construídas 14 sinopses das respostas obtidas com o questionário, sendo uma para cada um dos cursos de licenciatura estudados. Em prosseguimento, foram construídos quadros descritivos para cada um dos cursos com base nos três eixos analíticos previamente definidos: O que se ensina em didática? Como se ensina em didática? Que nível de importância se atribui ao papel do professor formador? Mediante os 14 quadros descritivos, construiu-se um quadro final de consolidação de todas as respostas, a partir do qual foi possível depreender as recorrências. A etapa final foi dedicada à análise do conteúdo dos quatro grupos de discussão, que, após transcrito, passou por um processo de organização das falas considerando os eixos orientadores.

O relato que apresentaremos foi construído em torno de quatro partes analíticas, decorrentes dos resultados da investigação realizada. A primeira parte focaliza o desejo pela docência – Quem são os estudantes dos cursos de licenciatura estudados? A docência representa a escolha profissional desse grupo? A segunda parte considera o temário trabalhado ao analisar o que se ensina em didática (eixo um da análise). A terceira parte se volta para a aula, destacando a centralidade do texto no processo de formação (eixo dois da análise). A quarta parte tem como foco a influência do professor formador no processo de constituição identitária do futuro professor (eixo três da análise). Finalmente, à guisa de conclusão, argumentamos a favor de enfrentamentos necessários no ensino de didática. Assim, esperamos contribuir para a revisão da didática e sua afirmação como conhecimento profissional docente imprescindível para o desenvolvimento do trabalho do professor.

O DESEJO PELA DOCÊNCIA

Gatti (2010), em artigo que discute a formação de professores no Brasil, destaca a necessidade de investigar as características dos estudantes das licenciaturas, visto que aquelas podem incidir sobre sua atuação profissional. Nesse sentido, revela, com base em dados de pesquisa, que, se a escolha da docência entre os estudantes do curso de Pedagogia decorre do desejo de ser professor, o mesmo parece não se manifestar entre os estudantes dos demais cursos de licenciatura, cuja opção se dá mais como uma alternativa ao desemprego. Em relação a isso, Zeichner (2009) também alerta para a importância de as pesquisas sobre formação de professores observarem a conexão entre as características do professor, da formação e das práticas docentes, no sentido de favorecer

a compreensão referente às inúmeras interferências sobre a aprendizagem da docência. Diante disso, no contexto de nossa pesquisa, procuramos identificar as principais características de nossos respondentes, com o objetivo de analisar a sua relação com a docência.

Do conjunto de 827 respondentes da parte do questionário referente ao perfil do licenciando,⁵ 40,3% declarou-se masculino e 59,7% feminino, revelando um pouco mais de equilíbrio entre os sexos, diferente do que constatou Gatti (2010), cujo achado confirmava a tese de feminização da docência. O grupo é jovem, visto que 61,8% encontram-se na faixa etária dos 19 aos 24 anos de idade, o que vai ao encontro dos achados de Gatti (2010). Além de jovens, os estudantes são predominantemente solteiros (80,2%), residem em casa com três a quatro pessoas (58,1%) e contam com o auxílio financeiro da família (74%). Quando indagados sobre a faixa de renda familiar média, verificou-se que 25,8% declararam renda entre R\$ 1.201,00 e R\$ 2.400,00; 23,6% entre R\$ 2.401,00 e R\$ 4.800,00; 20,6% acima de R\$ 4.800,00; 16,4% entre R\$ 724,00 e R\$ 1.200,00; 4,3% menos que R\$ 724,00; e 9,3% preferiram não responder, corroborando o que apontou Gatti (2010).

Quando questionados sobre o tipo de escola em que cursaram o ensino fundamental, um grupo equivalente a 32,9% dos respondentes assinalou que o fez apenas em escola pública municipal ou estadual e 9,8% em escola pública federal, enquanto 30,7% cursaram todo o ensino fundamental em escolas privadas e 26,6% em escolas das redes pública e privada.

Sobre o curso de licenciatura, quando interrogados sobre o/os turno/s em que cursavam as disciplinas, 33,2% dos respondentes declararam que estudavam no noturno, enquanto 30,8% nos turnos da manhã e da tarde. Um grupo equivalente a 16,7% declarou estudar durante os turnos da tarde e da noite, 10% da manhã, 6,3% da manhã e da noite e apenas 3,0% no turno da tarde. A principal razão revelada para estudar nos turnos indicados é a oferta das disciplinas (51,8%), seguida do trabalho (34,6%).

Ao serem indagados sobre o exercício de outra atividade além do curso de licenciatura, verificou-se que 37,5% declararam que trabalham formalmente, enquanto um grupo de 22,8% declarou que trabalha informalmente. As demais atividades realizadas além do curso se inserem no contexto acadêmico, como iniciação científica (16,1%), estágio não obrigatório com remuneração (15,1%), outro tipo de bolsa acadêmica (13,1%), monitoria (7,9%), extensão (7,7%) e estágio não obrigatório sem remuneração (7,5%). Dentre as atividades citadas pelos respondentes, predominam aquelas ligadas à área de educação, como professor da educação básica ou de cursos livres de idioma, de música e pré-vestibular, além de educador ambiental e cultural. Outras atividades também bastante referidas foram as relacionadas ao serviço militar, comércio, setor

5

A análise do perfil do licenciando considerou as respostas obtidas com o grupo de 827 que preencheram a primeira parte do questionário.

administrativo, serviço de saúde, de comunicação e *marketing* e às áreas de artes cênicas e musical.

A breve descrição social dos participantes da pesquisa evidencia que a maioria dos jovens que optou pela licenciatura e que, portanto, poderá atuar como novos professores da escola básica, é oriunda de setores populares ou do que se designa como classe média baixa, delineando um perfil de sexo, idade, família, renda e escolaridade condizente com estudos sobre o tema (GATTI, 2010; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 2004; FLEURI, 2015).

Tal como sugerem Gatti (2010) e Zeichner (2009), buscamos saber as razões que orientaram a escolha do curso, isto é, como se delineia o desejo pela docência, visto tratar-se de uma carreira com baixa atratividade e com dificuldade para retenção de professores eficazes nas escolas (GATTI et al., 2009). Por que então ser professor?

Quando questionados sobre a docência, se desejavam de fato exercê-la, a maioria do grupo de 827 respondentes (84,6%) declarou que sim e apresentou suas razões. A análise das respostas abertas apontou a prevalência de cinco fatores: a) gosto pela docência e identificação profissional; b) função social da profissão; c) vocação; d) influências de familiares e/ou de professores da educação básica; e) empregabilidade.

Grande parte dos respondentes declarou que pretende ser professor porque gosta da docência e se identifica com a profissão. “Porque me encanta o exercício da docência”, “Porque gosto de ensinar”, “Pelo prazer de ensinar” e “Porque gosto de dar aulas” constituíram expressões recorrentes nas justificativas, assim como aquelas que apontavam explicitamente a ideia de escolha pela identificação, como se verá a seguir:

Pois foi a carreira que escolhi desde o ensino médio e de alguma maneira me identifiquei. (Pedagogia)

É a profissão que sempre quis ter, e é sem dúvida uma das mais importantes que existem. (Educação Artística)

Assim como o gosto pela docência e a identificação profissional, a sua função social foi igualmente relevada nas razões apresentadas. A escolha pela docência mostrou relação estreita com uma visão de educação como processo transformador, como se pode depreender das duas falas a seguir:

A educação é transformadora e pode mudar e transformar realidades. Educar para a autonomia e ter a possibilidade de fazer parte do processo de formação de uma pessoa é muito satisfatório e gratificante. (Música)

Vejo a docência como uma grande oportunidade de ajudar as pessoas e como consequência, mudar sua forma de ver a vida, de olhar para o mundo. (Geografia)

A ideia de vocação, aliada à de dom e aptidão, continua em voga entre nossos depoentes. Ela apareceu em muitas falas como justificativa para a escolha da profissão docente:

Porque, além de gostar e admirar a profissão, tenho vocação para dar aula. (Letras)

Porque eu considero ter o dom de ensinar. (Ciências Biológicas)

Pois é a profissão que tenho aptidão. (Matemática)

Outro fator constatado refere-se à influência familiar, assim como à de professores da educação básica. Esse aspecto não foi predominante, porém emergiu da justificativa de parcela considerável dos respondentes, evidenciando que a convivência com a cultura profissional docente através da família e o exemplo de bons professores funcionaram como atrativos para a carreira, tal como se nota a seguir:

As razões são diversas. Inicialmente porque ao longo de toda minha educação básica tive contato com excelentes professores que me fizeram ter admiração pelo magistério. (História)

Acho que pelas influências recebidas desde a infância. (Pedagogia)

Porque sou filha de professores e desde cedo aprendi a admirar essa profissão. (Ciências Biológicas)

O último fator constatado diz respeito à empregabilidade. A profissão professor, apesar da baixa atratividade, em face das condições de trabalho e de salário, apresenta grande demanda, com possibilidades de atuação em três etapas da educação básica – sem contar o ensino superior e cursos livres –, em diferentes áreas curriculares, nos setores público e privado. Seja na condição de professor efetivo ou temporário, sempre há vagas para contratação, funcionando como razão prática para a sua escolha, como revelam as falas seguintes:

Quantidade de concurso público/estabilidade. (Geografia)

Pela facilidade na oferta de trabalho. (Física)

Porque dará maiores opções de concursos públicos na minha área, no caso, educação física. (Educação Física)

No caso do grupo minoritário (15,4%), que declarou que não pretende exercer a profissão docente, as razões se encontram, de um lado, em torno da falta de atratividade da carreira expressa na baixa remuneração, nas precárias condições de trabalho, na desvalorização profissional e na formação deficiente e, de outro lado, no desejo de atuar com pesquisa em lugar do ensino e em outras instituições em lugar da escola:

O profissional está muito desvalorizado, mal remunerado, em péssimas condições de trabalho, não é o que eu quero para o meu futuro. (História)

Inicialmente eu queria, mas acabei perdendo um pouco o interesse pela situação difícil dos professores e da educação no Brasil. (Letras)

Gostaria de trabalhar com pesquisa e produção de documentários. (História)

Constatou-se também que a falta de identificação com o ofício, confirmada no decorrer da graduação, atuou para alguns dos respondentes como fator de desistência da profissão, como se pode verificar nas falas a seguir:

Porque ao cursar as matérias não me identifiquei com esta profissão. (Pedagogia)

Durante o curso percebi que não representa o que de fato quero exercer. (Física)

Quando questionados se já exerciam profissionalmente o ofício docente, 30,8% afirmaram que sim, enquanto 69,2% declararam que não. Do grupo que atua como professor, a maior parte (45,1%) o faz através de aulas particulares. Já 33,3% preferiram não declarar onde lecionam, enquanto 20,3% apontaram ensino regular em escola pública. Este percentual possivelmente se refere aos participantes que fizeram curso normal no ensino médio ou que possuem um curso de licenciatura concluído. Um grupo equivalente a 18,6% declarou lecionar em escola privada, seguido de 14,8% que atua em curso livre de pré-vestibular. Uma pequena parcela de 4,6% atua no ensino de jovens e adultos, e a menor de todas (3,8%), no ensino técnico.

Como se pode constatar, prevalece o desejo pela docência. Parece que, de fato, a profissão professor é uma escolha, talvez porque representa uma possibilidade concreta de elevação do capital social e cultural, dado o perfil esboçado. Esse traço é, no nosso entendimento, muito importante quando o que se investiga é a formação do professor, do profissional que desenvolverá um trabalho complexo, de interação humana, investigativo e de prática social, que se objetiva de forma laboral entre ele, seus alunos e o objeto de conhecimento, em um determinado contexto social. Um profissional que precisará saber ensinar – e saber ensinar envolve um conhecimento profissional que supera a ideia de dom, vocação e aptidão, apesar de muitos sentirem assim e, de fato, terem desenvolvido essa percepção ao longo da vida – pode contribuir, no entanto não definir o desenvolvimento da docência. O conhecimento profissional vai além. Ele também não é uma técnica, embora a envolva e esta seja reconhecidamente necessária para o exercício da função. O conhecimento profissional envolve necessariamente o conteúdo, a pedagogia, a didática, o currículo e a experiência. Como esses saberes se manifestam na formação, no que toca especificamente à didática?

O QUE SE ENSINA EM DIDÁTICA?

Tendo sempre em mente nosso objetivo de analisar conhecimentos sobre a docência construídos através do estudo de didática por futuros professores, concluintes de cursos de licenciatura, assim como as suas contribuições para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes, mais detidamente no que se refere ao que faz o professor formador, em didática, para trabalhar o aprendizado da docência, buscamos mapear o que se ensina em didática. Que conhecimentos, saberes, fazeres são priorizados pelos professores formadores no contexto de suas disciplinas? Os temas trabalhados favorecem o conhecimento profissional docente, no sentido de atender às exigências que o ensino apresenta?

A análise do desenho curricular dos cursos adotou como referência a estrutura e as ementas disponibilizadas pelo *site* da instituição, sendo possível depreender que o ensino de didática envolve um conjunto de disciplinas, estágios e práticas de ensino. Há variações de acordo com o desenho curricular dos cursos; porém o que prevalece é o ensino de didática para turmas constituídas de estudantes de diferentes cursos de licenciatura e de didática específica, prática de ensino e estágio supervisionado 1 e 2 para cada curso, com o acompanhamento de um professor especialista da área, durante no mínimo dois e no máximo três períodos acadêmicos.

A formação específica é oferecida pelo instituto de origem do curso e a formação pedagógica, predominante, mas não exclusivamente,

é trabalhada através da parceria entre o instituto de origem e a Faculdade de Educação. Não se trata, na maioria dos casos, de reiteração do modelo 3+1, onde o licenciando cursava três anos de bacharelado e um ano de licenciatura. Trata-se de cursos específicos de licenciatura, organizados, na sua maior parte, segundo determinam as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação, com percursos formativos diferenciados, porém sem sinais de enfrentamento da clássica dissociação entre formação disciplinar e pedagógica. Tal como discute Libâneo (2015a, p. 631), ainda parece prevalecer, na proposta curricular dos cursos, a ideia de que:

[...] uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada.

Observou-se uma diferença entre o curso de licenciatura em Pedagogia e os 13 demais cursos investigados, porém sem que ela resolva o problema da desarticulação entre os conhecimentos, saberes e fazeres para o exercício docente. O curso de Pedagogia, dada a sua abrangência e especificidade de formação do gestor educacional e do professor para atuar na educação infantil (creche e pré-escola), na primeira etapa do ensino fundamental, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos, e no ensino médio, especificamente na modalidade do curso normal de formação de professores, apresenta um conjunto de disciplinas teóricas da Pedagogia, um conjunto de disciplinas de didática, currículo e avaliação do ensino, um conjunto de disciplinas relacionadas à gestão educacional e um conjunto de disciplinas visando à iniciação em pesquisa. Abrange cinco estágios supervisionados e práticas de ensino, distribuídos em cinco períodos acadêmicos, com cinco inserções diferentes em escolas e espaços educativos não escolares, envolvendo acompanhamentos de professores da universidade e da escola básica, também diferentes. O que pode parecer mais investido no que diz respeito à consideração do ensino de didática, vista a quantidade de estágios e de práticas de ensino e a oferta obrigatória de uma didática com foco nas teorizações sobre o ensino e de didáticas específicas da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais, das ciências sociais (história e geografia), da educação infantil, da alfabetização e da educação de jovens e adultos, revela indícios de uma formação dispersa, fragmentada e com falta de aprofundamento conceitual e metodológico. Se, nos cursos de licenciatura em geral, parece que o investimento formativo proporciona melhor o desenvolvimento do conhecimento do conteúdo em relação ao conhecimento curricular e pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004/1987), no caso da licenciatura em pedagogia,

aparece mais o investimento no conhecimento curricular e pedagógico, porém com deficiências em face das limitações em que ocorre a formação do conteúdo.

A análise da proposta dos cursos revelou a prevalência de quatro componentes curriculares obrigatórios voltados para o ensino de didática, que são: didática, didática específica, estágio supervisionado e prática de ensino. Cada curso apresenta um ou outro componente, além dos quatro já mencionados, como disciplina obrigatória ou eletiva. A organização do questionário considerou exclusivamente aqueles que são comuns a todos os cursos, com exceção do de Pedagogia, dada a sua abrangência.

A partir de um quadro contendo todos os conteúdos registrados nas ementas das disciplinas selecionadas, solicitou-se aos respondentes que marcassem todos aqueles reconhecidos como tendo sido trabalhados na formação em didática. Com base nas respostas obtidas, foram levantados os temas que receberam mais de 70% de indicação, observando-se que em apenas dois cursos, Física e Química, nenhum deles alcançou esse percentual. O quadro a seguir aponta os temas trabalhados em didática com maior indicação por parte dos respondentes:

QUADRO 2
TEMAS MAIS TRABALHADOS EM DIDÁTICA

TEMAS	RECORRÊNCIA
Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico das práticas pedagógicas	O primeiro mais indicado por cinco cursos; o segundo mais indicado por dois; e o terceiro mais indicado por um curso.
A constituição do campo da didática, visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem	O primeiro tema mais indicado por quatro cursos, o segundo mais indicado por dois e o terceiro mais indicado também por dois cursos.
Planejamento curricular e planejamento do ensino	O primeiro mais indicado por quatro cursos e o segundo e terceiro mais indicados por cinco dos 14 cursos investigados.
Avaliação do ensino	O segundo mais indicado por quatro cursos e o terceiro mais indicado por dois.
Métodos e técnicas de ensino	O terceiro tema com maior indicação de dois cursos.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Olhando para essas indicações, depreendemos equilíbrio no estudo dos temas, na medida em que vários são apontados por diferentes cursos. Depreendemos ainda que os assuntos que fundamentam a didática e aqueles que favorecem o seu desenvolvimento no cotidiano do trabalho docente parecem contemplados em seu ensino, ainda que de modo incipiente. Chama-nos a atenção a discrepância entre a indicação de planejamento de ensino como um dos temas mais estudados em todos os cursos investigados e métodos e técnicas de ensino como o terceiro tema, apontado por apenas dois cursos.

Entendemos que a didática vem passando por um processo de reconceituação na área, tentando reencontrar-se com temas que são de

sua especificidade, mas que ficaram propositadamente silenciados em face da apropriação tecnicista, bastante rechaçada pela área, no nosso entender, com toda razão. Entretanto, sendo a didática uma área de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, não é possível concordar que ela deixe de enfrentar a produção de saberes necessários ao professor em sua prática docente. O como ensinar, intimamente relacionado às razões políticas que sustentam o que e o por que ensinar, não pode ficar de fora de seu curso. Assim, consideramos como um aspecto positivo o fato de o planejamento do ensino encontrar mais assento na formação de futuros professores.

Todavia, o estudo das metodologias, tema espinhoso da área pelas marcas impostas pela tendência tecnicista, ainda não se recolou de forma mais enfática. A didática constitui uma área de conhecimento que envolve as metodologias de ensino, mas não se subordina e nem se circunscreve apenas a elas. As metodologias representam a dimensão mais objetiva do ensino em si. Como ensinar de acordo com uma concepção de ensino? Como desenvolver propostas de ensino e aprendizagem? As metodologias constroem o caminho a ser percorrido para fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007). Longe de prescrição, de tecnicismo, é um conhecimento importante e necessário ao professor para o exercício de sua função. Parece que esse compromisso da didática não tem sido suficientemente enfrentado. Essa constatação confirma a necessidade da base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2004/1987) ser considerada de modo mais explícito e específico na formação inicial, constituindo-se como síntese do conhecimento didático, visto que a base de conhecimento profissional docente, em sua integralidade, não desconsidera a importância desse saber, mas também não se subordina a ele.

As falas de alguns estudantes, elencadas a seguir, são representativas da importância da abordagem desses temas nos cursos de didática. Indagados sobre quais temas não poderiam faltar na sua formação, os licenciandos responderam:

Planejamento de ensino, métodos e técnicas de ensino, avaliação, currículo e desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas. (Ciências Biológicas)

Teorias educacionais; avaliação; métodos e técnicas de ensino; a escola como espaço de investigação sociológica, questões relativas ao professor de ciências sociais e as especificidades de se ensinar sociologia no ensino médio. (Ciências Sociais)

Visando a relacionar os temas necessários para a aprendizagem da docência na visão dos licenciandos, tornou-se a apresentar um quadro contendo todos os conteúdos registrados nas ementas das disciplinas selecionadas, para que os respondentes apontassem suas preferências. A organização das respostas gerou o quadro a seguir:

QUADRO 3
TEMAS NECESSÁRIOS NO ENSINO DE DIDÁTICA NA VISÃO DOS LICENCIANDOS

TEMAS	% DE INDICAÇÃO
Métodos e técnicas de ensino	71
Planejamento do ensino	60
Questões de currículo	36
Práticas pedagógicas reflexivas, criativas, críticas e teoricamente fundamentadas	28
Teorias educacionais	23
Relação entre pesquisa e ensino	15
Produção de material didático	13
Construção do campo da didática como espaço/tempo de reflexão/ação sobre o processo ensino-aprendizagem	11
Objetivos educacionais	8
Criatividade no ensino	7
A aula	7
Interdisciplinaridade	3
Transposição didática	2

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Como se pode notar, tanto nas falas dos estudantes quanto no quadro anterior, sobressai o interesse pelos temas sobre como desenvolver o processo ensino-aprendizagem – métodos e técnicas, planejamento e currículo –, sem desconsiderar a necessária fundamentação teórica. Os temas mais trabalhados, conforme demonstrado no Quadro 2, referem-se tanto aos fundamentos que sustentam a prática pedagógica quanto ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva de uma formação docente ancorada em uma filosofia educacional e em pressupostos sociais norteadores para o enfrentamento de questões educacionais. Esse tipo de abordagem parece considerar que ensinar é uma ação especializada, conforme defende Roldão (2007), requerendo de quem ensina – o professor – conhecimentos, saberes e fazeres relacionados ao conteúdo da matéria a ser ensinada, tanto quanto conhecimentos pedagógicos (SHULMAN, 2004/1987).

Por que então os professores em formação continuam apontando, ainda, a necessidade de estudos mais focados na ação docente propriamente dita, quando se referem aos métodos e às técnicas de ensino,

ao planejamento e ao currículo? Esse questionamento foi levantado nos grupos de discussão e as falas dos participantes apontaram que os temas são abordados, porém sem diálogo com a prática. A escola continua pouco presente nas aulas de didática, aparecendo mais em situações de estágio e de prática de ensino. Durante a discussão, sobressaiu a ânsia dos estudantes diante da necessidade de aprenderem a ensinar, de aprenderem a ser professores. Os futuros professores demandam saber como agir na ação docente. Roldão (2007, p. 101) se refere à ação de ensinar enquanto ação inteligente, fundada no domínio seguro de um saber “que emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam”. Segundo a autora, “torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Parece que o ato pedagógico, e não apenas a teorização e a reflexão que se constroem em torno dele, carece de mais consideração nas aulas de didática, sob o risco de uma ênfase política, imprescindível na formação docente, mas sem a necessária consideração da dimensão metodológica.

A AULA

Da mesma forma que se procedeu em relação aos conteúdos, apresentou-se aos respondentes um quadro contendo 18 estratégias de ensino, para que fossem sinalizadas aquelas mais utilizadas nas aulas de didática. Com base nas respostas obtidas, levantaram-se aquelas que obtiveram mais de 70% de indicação, verificando-se que em dois cursos, Dança e Química, esse percentual não foi atingido.

A análise dos dados revelou que a estratégia de trabalho predominante nas aulas é a *discussão sobre o conteúdo do texto*, em que o texto é o conteúdo. Ela foi indicada por 12 dos 14 cursos, sendo a primeira mais apontada por 11 cursos e a segunda mais sinalizada por um (Biologia). Os cursos que não a mencionaram foram Letras e Matemática.

Em seguida, revelou-se a *leitura de texto*, com indicação de oito cursos. A leitura de texto não apareceu com mais de 70% de marcação para os cursos de Educação Artística, Educação Física, Física e Matemática. Foi a primeira estratégia de ensino mais indicada pelos cursos de Ciências Sociais e Geografia, a segunda mais indicada pelos de Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia e Música e a terceira mais indicada pelos de Filosofia e História.

Exposição feita pelo professor foi a terceira estratégia mais recorrente nas aulas de didática, sendo indicada por seis cursos (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, História, Matemática e Pedagogia). Verificou-se que ela foi a estratégia mais utilizada nos cursos de Ciências

Biológicas, Ciências Sociais e Matemática, a segunda mais presente nas aulas de Filosofia, a quarta predominante nas aulas de História e a quinta nas de Pedagogia.

A *discussão temática com texto*, em que um determinado tema é o conteúdo, cuja abordagem considera predominantemente um texto de referência, também se revelou como uma estratégia mobilizada nas aulas de didática para seis cursos (Filosofia, Geografia, História, Letras, Música e Pedagogia). Foi a quarta estratégia mais indicada pelos estudantes do curso de Filosofia, a segunda pelos de Geografia e de Música, a terceira pelos de História e de Letras e a quinta pelos de Pedagogia.

Trabalho com base em texto, apesar de aparecer como estratégia utilizada no contexto de quatro cursos (Ciências Biológicas, História, Música e Pedagogia), não se situa como uma das mais recorrentes, visto que foi apenas a segunda apontada pelos estudantes de Ciências Biológicas, História e Música e a sexta pelos de Pedagogia.

Contatou-se que a *exposição feita pelos alunos* não é uma atividade comum nas aulas de didática, dado que ela apareceu apenas no quadro de respostas de dois cursos (Ciências Sociais e Letras), na condição de terceira mais indicada. O *seminário* foi apontado por quatro cursos (Filosofia, História, Letras e Pedagogia), sendo a quarta estratégia de ensino mais utilizada nas aulas de didática para os cursos de Letras e de Pedagogia, a quinta para os de Filosofia e a sexta para os de História. *Trabalho em pequenos grupos* foi indicado por apenas dois cursos (História e Música), aparecendo como a terceira estratégia mais empregada nas aulas. Assim como *trabalho em pequenos grupos*, *relato de experiência* do professor e dos alunos relacionado com o tema das aulas também contou com baixa indicação, evidenciando sua pouca presença nas aulas de didática. Foi a terceira estratégia mais utilizada nos cursos de Pedagogia e de Música e a quinta no de História. As estratégias de trabalho com menos de 10% de indicação foram: *discussão temática sem texto*, *fichamento*, *memorial*, *portfólio* e *resumo*.

QUADRO 4
ESTRATÉGIAS DE TRABALHO NAS AULAS DE DIDÁTICA

ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS SOCIAIS	DANÇA	EDUC. ARTÍSTICA	EDUC. FÍSICA	FLOSOFIA	FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	LETRAS	MATEMÁTICA	MÚSICA	PEDAGOGIA	QUÍMICA
Discussão sobre o conteúdo do texto														
Leitura de texto														
Exposição pelo professor														
Discussão temática com base no texto														
Trabalho com base no texto														
Exposição pelo aluno														
Seminário														
Trabalho em pequenos grupos														
Relato de experiência														

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

As convergências estão notadamente centradas no uso de textos. De uma maneira ou de outra, o texto está sempre presente, seja de modo central ou periférico, como se supõe quanto à exposição dos alunos e dos professores sobre o tema da aula e aos seminários, ambas estratégias também citadas. O quadro seguinte oferece uma visão da presença das estratégias de trabalho nas aulas de didática, conforme indicação dos respondentes.

Como se pode notar, o curso com aulas de didática que parece mobilizar mais estratégias de trabalho é o de História, seguido do de Pedagogia. Por outro lado, Educação Artística, Educação Física e Física revelaram o predomínio de apenas uma estratégia no contexto das 18 apresentadas. Quanto aos cursos de Dança e de Química, o fato de nenhuma estratégia alcançar 70% de indicação não significa ausência delas. O curso de Dança demonstrou variação equilibrada entre quatro possibilidades (trabalho em pequenos grupos, discussão sobre o conteúdo do texto, exposição feita pelos alunos e leitura de textos); e o de Química, entre duas (discussão sobre o conteúdo do texto e exposição feita pelo professor). Os de Filosofia, Letras e Geografia também revelaram diversificação de estratégias entre 50% e 70% de indicação.

De fato, os dados permitem asseverar que o ensino que recorre a variadas possibilidades de trabalho, visando a atender aos alunos nas suas diferentes formas de aprender, destaca-se como um aspecto

positivo das aulas de didática, na visão de seus alunos, como denotam as falas a seguir:

Porque os professores se mostraram atentos aos diferentes recursos didáticos que podem lançar mão para construir uma boa aula. (História)

Porque percebi que a aula construída com a participação de todos é melhor do que uma aula meramente expositiva por parte do professor. (Filosofia)

A utilização de diferentes metodologias me mostrou a enorme gama de possibilidades no que diz respeito às formas de ensinar visando todas as competências empregadas para tal, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. (Letras)

Porque eles utilizaram vários recursos didáticos diferentes, textos de autores com visões diferentes, ferramentas que aproximavam teoria e realidade e avaliações construtivistas. Assim, a própria aula de didática nos oferecia modelos variados de metodologia e nos fazia refletir sobre nossa prática como docente. (Geografia)

Apesar da presença de estratégias diversificadas de ensino ser reconhecidamente mais indicada para a formação de professores, o modo como se ensina em didática tem se mostrado mínimo quanto à possibilidade de experimentar alternativas de aula. Sem o necessário investimento na variação de atividades favorecedoras ao processo de aprender, os licenciandos perdem a oportunidade de observar/vivenciar, enquanto professores em formação, a multiplicidade de estratégias de ensino (quais, como, por que) que os professores podem mobilizar ao dar aula.

Partimos da concepção de estratégia de ensino como uma proposta intencional e orientadora, portanto planejada, de ações voltadas para o desenvolvimento de uma determinada aprendizagem, que, em lugar de ficar subsumida aos procedimentos e técnicas de ensino, envolva-os de forma orgânica e articulada, representando a própria concepção e prática do ensino. Apoiamo-nos em Roldão (2009), que defende que o processo de desenvolvimento curricular é, em si mesmo, de natureza estratégica. Logo, defendemos que, nas aulas de didática, a diversidade de estratégias deve ser cultivada através da relação forma/conteúdo para favorecer o aprendizado da docência.

Segundo Shulman (2004/1987), o conhecimento pedagógico se distingue por repousar na interseção de conteúdos diversos e nos da Pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam

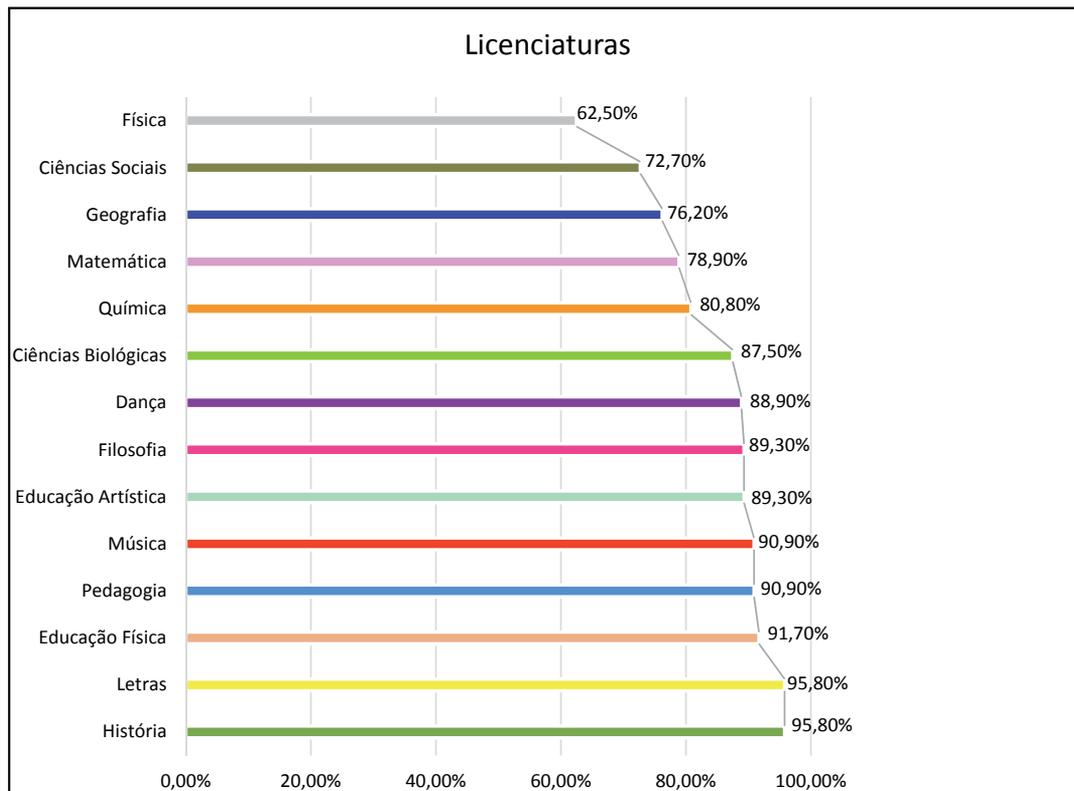
pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentadas pelos alunos. Já o conhecimento didático do conteúdo consiste nos modos de formular e trabalhar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Trata-se, portanto, de um saber necessário ao domínio do professor para a realização de seu ofício. Considerando a necessidade de as aulas de didática favorecerem o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e do conhecimento didático do conteúdo, como “se ensina como ensinar” nas aulas de didática, para além de lendo sobre e discutindo sobre o que se leu?

Compreendemos que o ato de ensinar mostra-se mais profícuo quando considera o pressuposto da mediação, no sentido de fazer aprender alguma coisa a alguém, em oposição ao pressuposto dominante de professar um saber (ROLDÃO, 2007). Assim, ser professor requer produzir condições para que os alunos aprendam algo. Nessa direção, vários saberes são mobilizados pelo professor durante o ensino, e estes podem ser mais evidenciados ou ao menos explicitados na formação dos licenciandos. Os saberes da ação pedagógica dos professores formadores carecem de ser colocados em evidência para que seus alunos, docentes em formação, reconheçam sua pertinência e especificidade. Para Gauthier (1998), o saber da ação pedagógica corresponde ao saber experiencial do professor em situação de análise investigativa. As razões pedagógicas do professor para ensinar de uma ou de outra forma, quando analisadas, podem ensejar princípios de ação a serem conhecidos e até incorporados ao exercício docente de outros professores. Nessa perspectiva, temos defendido que os saberes experienciais transformados em saberes da ação pedagógica dos professores formadores de professores podem se constituir em importante estratégia de formação. Problematizar a forma como se concebe e se desenvolve a aula pode gerar uma significativa aprendizagem sobre a docência.

O PROFESSOR FORMADOR

Tendo como princípio que a ação pedagógica do professor formador assume o *status* de parâmetro de constituição da identidade de futuros professores, questionamos nossos respondentes acerca dessa relação. Ao serem indagados se consideravam que a forma como os professores ensinavam contribuía para pensar sobre a futura prática profissional, um grupo equivalente a 85% declarou que sim. A avaliação do ensino desenvolvido pelos professores de didática situou-se em uma escala de 62,5% a 95,8%, com apenas um curso (Física) avaliando abaixo de 70%, tal como se pode verificar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 AVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Da análise do total de respostas abertas sobre o professor formador em didática (259), depreenderam-se cinco aspectos, que evidenciam que a forma como o professor de didática ensina, o seu modo de ser professor, de desenvolver a docência, de dar aula, contribui para a futura prática profissional do licenciando.

O primeiro aspecto, presente na fala de 102 respondentes, diz respeito ao *estímulo à reflexão e à busca de conhecimento profissional docente*. A aprendizagem mais significativa decorrente da observação do que faz o professor de didática para ensinar relaciona-se com a necessidade de questionamento e aprendizagem contínuos sobre a docência, como se pode constatar nas duas falas a seguir:

As aulas de didática, tanto a geral quanto a específica, foram, cada uma em sua medida, muito importantes para a construção da minha identidade docente e atuação futura. Os professores e suas práticas me fizeram e fazem pensar constantemente em tudo que se relaciona com o ofício do professor. (História)

Com base nas experiências compartilhadas, eles nos ensinam a refletir a todo momento sobre que tipo de professor queremos ser. (Pedagogia)

O segundo aspecto mais recorrente, emergente na fala de 69 respondentes, relaciona-se com a *concepção de docência*. As formas como os professores de didática ensinam permitem aos futuros professores perceber variáveis a serem consideradas no exercício da docência, tal como se pode verificar nas falas a seguir:

Porque aprender a prática docente na prática é enriquecedor [...]. Somente os professores de educação ajudaram nesse aspecto, pondo em prática na sala de aula coisas novas e atividades interessantes [...] (Ciências Biológicas)

Porque eles me mostraram que a prática docente não depende apenas da reflexão acerca daquilo que será ensinado, mas também de como será ensinado e para quem, de modo que me vejo obrigada a rever meus métodos constantemente de acordo com o jeito de cada turma. (Letras)

O terceiro aspecto relacionado à contribuição do professor de didática para a construção identitária do futuro professor foi depreendido da análise de 27 falas, revelando-se, diferentemente dos demais, como um aspecto negativo. Constatou-se que, da avaliação dos licenciandos sobre a forma de ensinar de seus professores, emergiu a aprendizagem sobre *o que evitar na docência*. Trata-se, portanto, de um modelo às avessas, como evidenciam as falas a seguir:

Eles me ajudam a ver na prática o que eu não farei com meus alunos, pois o mundo evoluiu, as tecnologias evoluíram, as estruturas escolares mudaram, porém, o método de ensino da maioria dos professores não acompanhou este processo. (Dança)

Porque, quando assistia às suas aulas aprendia o que eu podia ou não fazer em minhas aulas. (Música)

O quarto aspecto verificado se contrapõe ao anterior. Diz respeito ao *professor como referência*. Presente na fala de 26 respondentes, emergiu a ideia de modelo ou exemplo a ser seguido:

A experiência deles é uma referência. (Geografia)

Porque eles são nossos espelhos, os quais queremos imitar para sermos ótimos profissionais. (Letras)

O quinto e último aspecto depreendido refere-se ao *preparo dos professores*. A forma como os professores ensinavam contribuía para

pensar sobre a futura prática profissional, pelo fato deles serem “os melhores” professores, muito bem preparados para a função. Esse aspecto, ressaltado em 16 falas, foi o único que não se expressou em todos os cursos investigados, manifestando-se apenas nos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física e Pedagogia, como se pode notar a seguir:

Porque bons professores formarão bons profissionais. (Ciências Biológicas)

Porque são profissionais bem preparados [...]. (Ciências Sociais)

Porque eles têm tempo e experiência na profissão, passaram por diversas situações que se repetem no ambiente escolar, tornando-se muito bem preparados. (Educação Artística)

Pois eles têm uma ótima preparação. (Educação Física)

Pelos mesmos motivos que me fizeram escolher a faculdade. Os professores são excelentes! (Pedagogia)

Os aspectos apreendidos das falas dos respondentes expressam sentidos de como os professores formadores se identificam para seus alunos, tanto pelo que são quanto pelo que fazem. Em síntese, os formadores são referenciais. Essa condição se estabelece em face da sua formação qualificada, manifesta na visão de seus alunos como profissionais bem preparados. Afinal, na instituição investigada, para ser professor, é exigida, em geral, a comprovação do título de doutor e o exercício profissional nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. São professores que trabalham diretamente na produção de conhecimentos em educação, sendo responsáveis pela coordenação de pesquisas, publicação de artigos e livros, coordenação de projetos de formação continuada de professores e gestores educacionais, analistas de sistemas educacionais e consultores em diferentes frentes do trabalho em educação. Sem dúvida, são profissionais “muito bem preparados”, como bem dizem seus alunos, e essa condição afeta favoravelmente, no nosso entendimento, a concepção de docência que desenvolvem. É esperado que, em suas aulas, esses professores estimulem seus alunos a refletirem e elaborarem conhecimentos sobre as questões educacionais. O fato de suas ações como docentes nem sempre serem reconhecidas como referenciais, delineando-se como um “modelo às avessas” para os estudantes, parece estar relacionado ao *modus operandi* da sua aula e à coerência entre o que deixam ver que é, o que propõem e o que fazem. Nesse sentido, cabe questionar se o professor reconhece a condição de formador que lhe é inerente.

Esse aspecto nos remete aos estudos que Marcel (2016, 2013) tem desenvolvido sobre professores referenciais e seu *ethos* docente. O autor assume a noção de professor referencial como aquele professor formador que – por sua ação pedagógica, pelo que faz em sala de aula e pelo que é como personalidade docente – adquire, para o professor em formação, um *status* diferenciado de seus pares, formadores de professores, em termos de qualidade, *status* esse que faz dele uma espécie de arquétipo de prática para o professor em formação. Por isso, o professor referencial forja saberes profissionais no futuro professor – saberes docentes originados em fazeres. Marcel (2016) concebe *ethos* docente como a singularidade de cada professor, produto de sua constituição pessoal e profissional, isto é, a sua personalidade profissional docente, um amálgama de saberes docentes, profissionais, explícitos, e também tácitos, dos professores, de faces intelectivas, morais, afetivas e comportamentais.

Com efeito, o professor formador, em especial no que se refere à didática, assume posição central no processo de favorecimento do desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes no contexto dos cursos de licenciatura. Explicitar essa posição e reconhecer a necessidade de investimento nos saberes de ação pedagógica (GAUTHIER, 1998), sem dúvida, representará um importante passo no percurso de formação de seus alunos, que em breve serão os novos professores da escola brasileira.

PARA FINALIZAR: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE DIDÁTICA

A primeira constatação de nosso estudo apontou que os temas relacionados ao conhecimento do conteúdo, ao conhecimento pedagógico do conteúdo e ao conhecimento curricular (SHULMAN, 2004/1987) são, de algum modo, considerados nas aulas de didática, didática específica, metodologias e encontros de estágios curriculares supervisionados e suas respectivas práticas de ensino. A abordagem desses temas visa a favorecer a construção de um aporte de saberes profissionais necessários ao exercício da docência, porém, tal como vimos, com ênfase maior nos fundamentos que balizam a ação docente do que nas metodologias que favorecerão o seu desenvolvimento. Por essa razão, os participantes de nosso estudo reconhecem a importância da didática para a sua formação de professor, mas contestam a escassez de referenciais práticos.

Sem dúvida, os referenciais práticos para o desenvolvimento do ensino carecem de maior atenção na formação de professores, cabendo à didática, mas não somente a ela, a responsabilidade de enfrentar essa demanda devidamente ancorada e sustentada por compreensões sociais e filosóficas. Nesse sentido, uma importante perspectiva para o ensino de didática reside no reconhecimento e, mais que isso, na assunção da

escola pública, da educação básica e do trabalho docente como pontos de partida e de chegada da formação docente. Uma lente focada e ajustada em direção à educação básica escolar e o contexto sociocultural em que está imersa, assim como às condições reais em que o professor desenvolve o seu trabalho, possibilitará um conjunto de dados a serem analisados pelos futuros professores como referência para a criação e recriação de projetos de ensino fundamentados política, social, filosófica e metodologicamente.

A segunda constatação tem a ver com o fato de as aulas de didática não serem assumidas intencionalmente como objeto de estudo durante a formação, no sentido de problematizarem as escolhas e razões dos professores responsáveis pelo seu direcionamento. Em relação a esse dado, tendemos a considerar que isso decorre em grande parte da cultura profissional docente, que não estimula a desprivatização da prática dos professores (COCHRAN-SMITH, 2012). Desprivatizar a prática, no sentido de romper com a ideia de ensino como atividade individual e privada do professor, reforçando o seu isolamento e o seu não desvelamento, pode parecer ameaçador. No entanto, coloca-se, no nosso entender, como estratégia de formação para ambos, professor que forma e aqueles que estão em formação, uma vez que implica problematizar suas crenças e saberes e construir novas ideias, conhecimentos e experiências para trabalhar a docência.

Com efeito, essa concepção de aula de didática pode favorecer o trânsito e a relação dialética entre os conhecimentos para, na e da prática, como caminhos subsidiários à profissionalidade docente, visto que a visão aplicacionista própria da formação para a prática vai dando lugar a uma visão que considera a situação na prática como objeto de reflexão e avança apontando perspectivas para a investigação como postura, própria da formação que decorre *da* prática. Desse modo, tal concepção revela-se uma potente perspectiva para o ensino de didática.

A terceira constatação diz respeito ao papel do formador, que, como procuramos evidenciar, mostrou-se como um diferencial, visto que, para muitos, é ele que faz a disciplina valer a pena ou não. A dimensão prática, tão questionada, apareceu no modo como o formador planeja, organiza e propõe as atividades, avalia e relaciona os temas, apesar de não discutir e incentivar o estudo dos fundamentos que sustentam sua prática, isto é, seu saber de ação pedagógica.

Assim sendo, a ação pedagógica do professor formador emerge como perspectiva basilar para o ensino de didática quando se coloca como conteúdo de formação; quando estrategicamente submete sua concepção e prática de ensino ao crivo de seus alunos, futuros colegas; quando propicia, ao professor em formação, condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas por concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Não se trata,

pois, de enfatizar o *como fazer*, mas sem o *como fazer* (mediação) em articulação com o *por que fazer* (intencionalidade pedagógica).

Nesse sentido, nossa aposta para o ensino de didática comprometido com a aprendizagem da docência consiste em assumir politicamente a escola pública, a educação básica e o trabalho docente como eixos estruturantes da formação inicial de professores, transformando as aulas em espaço/tempo de problematização, análise e síntese de teorias e métodos de ensino e de aprendizagem, tendo como suporte a ação pedagógica do formador, aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar e, por isso, forma professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983. p. 13-24.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, Washington, n. 24, p. 249-305, 1999.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning of teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, v. 48, n. 3, p. 108-122, July-Sept. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
- CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, v. 30, n. 4, p. 181-203, out-dez, 2014.
- CRUZ, Giseli Barreto da; MARCEL, Jules. A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação de professores. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014.
- CRUZ, Giseli Barreto da; BORGES, Luis Paulo da Cruz. O ensino de didática em cursos de licenciatura na perspectiva do professor formador. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2015. p. 155-169.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília, DF: Inep, 2015.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100. p. 33-46, dez./jan./fev. 2013/2014.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: Unesco, 2009. Relatório de pesquisa.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. 155p. (Textos FCC, v. 29)

GATTI, Bernardete A. et al. (coord.). *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2009.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010a.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica. 2010b. p. 81-104.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015a.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: teoria e pesquisa*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015b. p. 39-65.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 428-451, maio/ago. 2012.

MARCEL, Jules. *A didática de professores referenciais: uma análise de suas práticas a partir da visão de seus alunos*. Rio de Janeiro, 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

MARCEL, Jules. Êthos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão. Rio de Janeiro: Orientadora: Giseli Barreto da Cruz. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidade dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia/PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987). In: SHULMAN, Lee (Org.). *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 1-14.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *O perfil dos docentes brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Unesco, Moderna, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

GISELI BARRETO DA CRUZ

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

cruz.giseli@gmail.com

TEMA EM DESTAQUE

A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO EFETIVAS EM SALA DE AULA: PESQUISA E FORMAÇÃO

MARGUERITE ALTET

TRADUÇÃO DE Maria Teresa Mhereb

RESUMO

Neste artigo, a autora apresenta sua trajetória de pesquisadora das práticas de ensino efetivas e do funcionamento do processo interativo ensino-aprendizagem a partir da observação de uma sequência de aulas. A autora considera diferentes pesquisas realizadas pelo CERSE, CREN, pelas redes OPEN e OPEEN & Reform e apresenta uma pesquisa recente sobre a observação das práticas de ensino em suas relações com a aprendizagem (OPERA) feita em Burkina Faso e que procura identificar as práticas de ensino portadoras de efeitos. A partir da observação de aulas, da aplicação de questionários e de entrevistas com alunos, professores e diretores de escolas, a pesquisa pôde identificar as necessidades de formação tanto dos professores quanto dos demais profissionais da educação. Depois, a partir desse diagnóstico, ferramentas de formação foram concebidas para ajudar na análise das práticas e contribuir para a melhora da qualidade dos sistemas educativos na África subsaariana.

**OBSERVAÇÃO • PRÁTICA DE ENSINO • PESQUISA •
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

OBSERVATION OF EFFECTIVE TEACHING PRACTICES IN THE CLASSROOM: TRAINING AND RESEARCH

ABSTRACT

In this article, the author discusses her path as a researcher of effective teaching practices and the functioning of the interactive teaching-learning process from observing a sequence of lessons. The author takes into consideration different studies conducted by CERS and CREN and by the OPEN and OPEEN & Reform networks, and presents a recent study on the observation of teaching practices in their relationships with learning (OPERA) conducted in Burkina Faso which attempts to identify the teaching practices that generate results. Based on class observations, the application of questionnaires and interviews with students, teachers and school principals, the study identified the need for training of teachers as well as other education professionals. Then, from this diagnosis, training tools were developed to assist in the analysis of practices, and to contribute to the improvement of the quality of education in sub-Saharan Africa.

OBSERVATION • RESEARCH • TEACHING PRACTICE • TEACHER EDUCATION

L'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFECTIVES EN CLASSE: RECHERCHE ET FORMATION

RÉSUMÉ

Dans cet article, l'auteur présente son itinéraire de chercheur sur les pratiques enseignantes effectives et le fonctionnement du processus interactif enseignement-apprentissage à partir de l'observation de séquences de classe. L'auteur rend compte de différentes recherches menées au CERSE, au CREN, dans les réseaux OPEN et OPEEN & Reform et restitue une recherche récente sur l'observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages (OPERA) menée au Burkina Faso et qui cherche à repérer des pratiques enseignantes porteuses d'effets. A partir d'observations de séances de cours, de questionnaires et d'entretiens avec les élèves, les enseignants et les directeurs d'écoles, la recherche a pu repérer les besoins de formation aussi bien des enseignants que de leurs encadreurs. Puis, à partir de ce diagnostic, des outils de formation ont été conçus pour aider à analyser les pratiques et contribuer à l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne.

**OBSERVATION • PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT • RECHERCHE •
FORMATION DES ENSEIGNANTS**

LA OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EFECTIVAS EN SALA DE CLASE: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

RESUMEN

En este artículo, la autora presenta su trayectoria de investigadora de las prácticas de enseñanza efectivas y del funcionamiento del proceso interactivo enseñanza-aprendizaje a partir de la observación de una secuencia de clases. La autora considera diferentes investigaciones realizadas por el CERSE, CREN, por las redes OPEN y OPEEN & Reform y presenta una investigación reciente sobre la observación de las prácticas de enseñanza en sus relaciones con el aprendizaje (OPERA) hecha en Burkina Faso y que busca identificar las prácticas de enseñanza portadoras de efectos. A partir de la observación de clases, de la aplicación de cuestionarios y de entrevistas con alumnos, profesores y directores de escuelas, la investigación pudo identificar las necesidades de formación tanto de los profesores como de los demás profesionales de la educación. Después, a partir de ese diagnóstico, las herramientas de formación fueron diseñadas para ayudar en el análisis de las prácticas y contribuir a la mejora de la calidad de los sistemas educativos en el África subsahariana.

**OBSERVACIÓN • INVESTIGACIÓN • PRÁCTICA DE ENSEÑANZA •
FORMACIÓN DE PROFESORES**

PREÂMBULO SOBRE UMA TRAJETÓRIA DE PROFESSORA-PESQUISADORA-FORMADORA

POR QUE A OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO EM PESQUISA E FORMAÇÃO? MINHA trajetória pessoal como pesquisadora dá sentido a essa escolha: hoje professora emérita de Ciências da Educação, meu interesse pela abordagem de observação em pesquisa e formação tem origem na interação entre meu percurso profissional como formadora e meu itinerário de pesquisa. Tendo começado como professora de filosofia nomeada psicopedagoga pela escola normal de Mans, senti, ao passar das ideias filosóficas às práticas dos professores do primário, a necessidade de me formar em Ciências da Educação na Universidade de Caen. Foi o Professor Gaston Mialaret quem me iniciou na metodologia rigorosa de observação sistêmica dos fatos educativos. A partir de então, centrei-me na pesquisa empírica, com o objetivo de “descrever e caracterizar as práticas de ensino tal como elas são” para formar os professores e ajudá-los a compreender o funcionamento do que fazem a fim de melhor se adaptarem.

Durante quinze anos, em que ocupei cargos em instituições de formação de professores, a questão da articulação entre teoria e prática em formação tornou-se central para mim, e trabalhei em dispositivos de formação que permitissem melhor preparar os professores para a prática da sala de aula ao fazê-los tomarem consciência de suas próprias práticas, microensino seguido de análise de práticas. Minha tese voltava-se

para o papel do microensino na modificação de comportamentos observáveis e atitudes de alunos-professores em formação.

Tendo me tornado professora-pesquisadora em Caen, meu eixo de pesquisa no Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação – CERSE – intitulava-se “Observação e análise das interações de ensino em contexto” e me permitiu observar e analisar “estilos de ensino”. Depois, em minha tese de livre docência, realizei uma pesquisa sobre “as interações pedagógicas e as formas de ajuste em sala de aula” a partir da observação de 115 horas de aulas em escolas gravadas em vídeo, e pedi ao Professor Marcel Postic que me orientasse, interessada nos trabalhos pioneiros sobre observação.

Nomeada, mais tarde, professora na Universidade de Nantes, continuei meu trabalho, mas montando uma equipe pluridisciplinar que trabalhou a partir das observações de sala de aula com uma *abordagem plural*, combinando abordagens psicológicas, pedagógicas, didáticas, contextuais, métodos e olhares para apreender a complexidade das práticas.

A metodologia de observação expandiu-se para as entrevistas pré e pós-aula observada; depois, com a chegada de Isabelle Vinatier a Nantes, para as entrevistas de coexplicitação. Os trabalhos do Centro de Pesquisas em Educação de Nantes – CREN – prolongaram-se com a criação da rede Observação das Práticas de Ensino – OPEN, codirigida por Marc Bru, Claudine Blanchard-Laville e eu durante dez anos (2002-2012). Trabalhamos, junto de cerca de trinta equipes, em diferentes pesquisas, a questão da observação, compartilhando, confrontando nossos pontos de vista, trabalho que continua a ser desenvolvido hoje pela rede Observação das Práticas Educativas e de Ensino, da Pesquisa à Formação – OPEEN & Reform.

O QUADRO TEÓRICO DAS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO EFETIVAS

As pesquisas que realizei no CERSE e depois no CREN de Nantes estiveram sempre voltadas para a observação direta das práticas de ensino nos contextos em que elas se produzem, reunindo, graças a diferentes métodos de registro (papel, áudio e vídeo), o que acontece efetivamente em sala durante as aulas de diversas disciplinas: francês, matemática, ciências, educação física, disciplinas motivadoras.¹ Assim como um grande número de pesquisadores de práticas de ensino, distingi sempre entre práticas declaradas, constatadas e esperadas.

As *práticas declaradas* dizem respeito ao que os sujeitos dizem fazer; suas declarações são coletadas a partir de questionários e/ou entrevistas. O discurso dos professores a propósito de sua atividade, especialmente em sala de aula, é rico porque comporta, além de suas

¹ No original, *disciplines d'éveil* (literalmente: disciplinas do despertar). Trata-se de disciplinas cujo objetivo é “despertar” certas noções na criança em quatro domínios: científico, estético e plástico, moral e cívico, físico (Nota da Tradutora).

representações, a parte de conscientização de sua própria atividade, uma parte do que os sujeitos incorporaram em relação ao que deveria ser feito.

As *práticas esperadas*. Os professores são submetidos a certo número de expectativas, injunções, prescrições do sistema educativo. As expectativas provêm da organização social, e as injunções são mais particularmente incorporadas pela instituição através de um programa ou de um currículo, elaborados pelos avaliadores e formadores. É interessante conhecer as expectativas institucionais, assim como alguns elementos da desajustabilidade social (recolhidos a partir de questionários e entrevistas).

Por *práticas constatadas* ou *efetivas* designa-se aquilo que os *pesquisadores observam na atividade* desenvolvida pelos professores, principalmente em sala de aula. As constatações derivam de observações que privilegiam as dimensões ou variáveis que possuem força organizadora particular no processo de ensino. Entrevistas pré e pós-observações são feitas para enriquecer essas observações. É nesse nível que se situam todos os meus trabalhos, donde meu interesse pela questão da observação.

AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO, AS PRÁTICAS DE ENSINO

Um exame da literatura internacional produzida por pesquisas em educação sobre o ensino e seus efeitos permite constatar que a reflexão sobre o ensino progrediu profundamente desde as teorias filosóficas (de Platão, Rousseau) que prescreviam práticas ideais segundo uma pedagogia magistrocêntrica em que o professor faz o essencial, pois é o mestre do jogo. As ideias pedagógicas evoluíram em toda a parte em direção às teorias da nova educação e colocaram “o aluno no centro do ensino”, invertendo o ponto de partida da reflexão: trata-se de entender como os alunos aprendem para saber como o professor deve ensinar. Essas teorias pedagógicas não são menos prescritivas, partindo de “métodos pedagógicos” que dariam conta das práticas: métodos diretivos/não diretivos, tradicionais/inovadores, expositivos/interativos ou, no ensino da leitura, métodos globais, analíticos, sintéticos. Supõe-se, assim, que a prática de um professor seja redutível ao trabalho metódico de um procedimento previamente estabelecido.

As abordagens psicológicas (Piaget, Wallon, Vygotski) quiseram, inclusive, fundar as práticas de ensino no desenvolvimento da criança e do adolescente e a psicopedagogia aplicacionista deduziu normas de ação a serem postas em prática visando a um aluno genérico.

Mais tarde, nos anos 1970 e 1980, assistiu-se ao desenvolvimento das pesquisas em educação sobre as práticas educativas. O campo de pesquisas chamado pesquisa educacional (*educational research*) nos Estados Unidos e no Quebec comporta, mais particularmente, a pesquisa sobre as práticas pedagógicas, sobre o ensino (*research on teaching*). Esses trabalhos ilustram um ponto de vista que consiste em considerar a pedagogia

como objeto de pesquisa pleno e em identificar em que as pesquisas em ciência da educação podem contribuir para a descrição e compreensão dos processos que estão em jogo nas práticas pedagógicas. Os professores relatam muitas de suas atividades em sala de aula e de suas dificuldades, mas elas foram, até aqui, pouco estudadas objetivamente a partir de uma análise do funcionamento das práticas efetivas. Pesquisadores da ciência da educação tomaram por objeto as práticas de ensino, que são um desses objetos de pesquisa complexos, um objeto nodal específico das ciências da educação que permite uma pluralidade de enfoques disciplinares: psicológico, sociológico, pedagógico, didático, epistemológico, donde minha proposta de uma análise plural.

Os modelos dos trabalhos sobre o ensino evoluíram nos últimos cinquenta anos. Foram, primeiro, trabalhos prescritivos seguindo o “modelo do ensino eficaz”, “processo-produto” (DUNKIN; BIDDLE, 1974; RYANS, 1962): historicamente, na América do Norte, os primeiros trabalhos sobre o ensino nos anos cinquenta inscreveram-se no paradigma behaviorista “processo-produto”, de forte caráter normativo. Eles reduziam o estudo do ensino exclusivamente aos comportamentos observáveis do professor. Esses trabalhos visavam a determinar a eficácia do ensino, e as maneiras de ensinar eram analisadas a partir das qualidades pessoais intrínsecas do professor, as quais deveriam produzir efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos (WALBERG; WANG; HAERTEL, 1993). As pesquisas que vieram em seguida, sob um paradigma cognitivista (Clark, Peterson, Tochon), voltavam-se para o “pensamento dos professores”. Elas concebiam a cognição como instância essencial de controle da prática de ensino, vendo o professor como o responsável pelas tomadas de decisão que, a partir de seus pensamentos, teorias e escolhas pessoais, planeja as ações e as coloca em prática (SHAVELSON; STERN, 1981; TOCHON, 1991). Depois, a emergência do paradigma “ecológico” permitiu levar em conta a importância da “situação” (BRONFENBRENNER, 1979) no interior da qual se dá o ensino, de modo que a situação tornava-se a variável-chave explicativa da prática.

Enfim, nos últimos quinze anos, desenvolveram-se os modelos interacionistas: na França, como em Quebec, pesquisadores (Altet, Bru, Clanet, Gauthier, Lenoir, Tupin, Vinatier) propõem *modelos integradores* que visam a articular diversos tipos de variáveis – pessoais, processuais e contextuais – em interação. As variáveis estudadas concernem ao professor, mas se voltam também para o aluno e a situação, a fim de tornar possível explicar e compreender o funcionamento da prática de ensino em sua complexidade, na interação com a atividade dos alunos, a partir do estudo dos processos em jogo, de suas interações e das diferentes dinâmicas internas e externas.

Nosso modelo foi o “dos processos interativos situados” (ALTET, 1991). Uma rede internacional europeia de equipes de pesquisa, a rede

OPEN, foi constituída e dirigida por mim, M. Bru e C. Blanchard-Laville (2002-2012) e desenvolveu trabalhos sobre o ensino-aprendizagem e o estudo dos processos característicos das práticas em sua relação com a aprendizagem dos alunos (BRU; ALTET; BLANCHARD-LAVILLE, 2004). Esses trabalhos mostram que não se pode entender o funcionamento das práticas de ensino estudando-as a partir “dos métodos”. Uma prática de ensino envolve procedimentos, produtos, mas também processos interativos, cognitivos, relacionais, psicológicos, contextuais. O fato de analisar os processos levando em conta as dinâmicas em jogo na prática de ensino distancia os pesquisadores dos modelos de tipo entrada-saída ou método. A prática não pode ser considerada como aplicação de um método, pois cada professor a realiza à sua maneira. Uma prática de ensino “traduz-se pela aplicação de saberes, procedimentos e competências nos atos de uma pessoa em situação profissional” (ALTET; VINATIER, 2008).

Todavia, muitos pesquisadores demonstram dificuldade em identificar uma organização metódica da prática, pois, efetivamente, um professor não estabelece metodicamente sua ação em todas as circunstâncias, mas é “um improvisador que se adapta à situação” (ALTET, 1994). Foi a constatação sobre os limites da noção de “método pedagógico” que levou os pesquisadores a construírem novos modelos de inteligibilidade da prática de ensino e de seu funcionamento nos processos em jogo.

Os trabalhos da rede OPEN (2002-2012) culminaram em definir a prática de ensino em sua *multidimensionalidade* em torno de três aspectos ou domínio constitutivos da prática e em interação: o *domínio relacional*, que engloba o ambiente criado em sala de aula; o *domínio pragmático*: pedagógico-organizacional constituído pelas atividades desenvolvidas; e o *domínio didático-epistêmico*, que gere o campo das questões do saber (ALTET, 2009). Esses três domínios constitutivos são relacionados com características pessoais sociocognitivas do professor (CLANET, 2009). É a articulação entre esses diferentes domínios e dimensões que os pesquisadores esforçam-se em atualizar. A escolha de uma *abordagem multidimensional* da prática de ensino leva a reconsiderar uma distinção artificial entre trabalhos sobre didáticas disciplinares centradas no aluno, na gestão e na estruturação dos saberes e pesquisas sobre o ensino focadas na dimensão da comunicação, das variáveis de ação ou de facilitadores pedagógicos. Tais trabalhos são complementares se se quer dar conta da complexidade da prática de ensino e da estreita relação entre o didático e o pedagógico na ação do professor, donde a “análise plural” que propusemos, uma abordagem multidisciplinar cruzada do processo ensino-aprendizagem situado (ALTET, 1994, 2004) para dar conta e compreender a articulação entre as múltiplas dimensões – relacional, pedagógica, didática, epistêmica, temporal, psicossocial – em jogo em uma prática de ensino.

Alguns organizadores estáveis das práticas e que refletem uma organização interna foram já identificados (BRU; CLANET; ALTET, 2008), como os tipos de interações (variáveis ou uniformes), de orientação (aberta ou fechada), o gerenciamento do tempo (tempo de aprendizado individual de cada aluno), as características da tarefa (de aplicação ou de reflexão de pesquisa), a configuração da sala (VEYRUNES; LEBLANC, 2011), levando em conta a gestão dos conteúdos ensinados em sua especificidade (ALTET; VINATIER, 2008).

Esses trabalhos francófonos alinham-se a trabalhos norte-americanos e anglo-saxões recentes que compartilham da mesma concepção de uma prática de ensino complexa que comporta várias dimensões articuladas que a tornam mais ou menos eficaz.

Os trabalhos de John Hattie (2003, 2009) sobre o que faz um professor ser eficaz exploram, a partir de todas as meta-análises, o que faz a diferença entre os professores e apontam que os fatores que produzem maior efeito são a qualidade do professor e a natureza das relações professor-aluno, o ambiente de trabalho instaurado em sala de aula.

Os professores que utilizam modalidades pedagógicas que dão a palavra ao aluno, que criam relações professor-aluno de confiança, encorajando-os na realização das tarefas, na resolução de problemas, orientando-os e os avaliando, e que têm expectativas mais altas em relação a *todos os alunos* são aqueles que produzem maior impacto sobre os resultados de aprendizagem. Ainda mais recentemente, as pesquisas de B. Hamre *et al.* (2013) nos Estados Unidos retomam resultados anteriores e insistem sobre os mesmos três domínios produtores de efeitos: relacional, organizacional e institucional.

Assim, no conjunto de nossos trabalhos, o objetivo é, em primeiro lugar, “descrever, caracterizar, explicar e entender o funcionamento das práticas de ensino” e os processos em jogo a partir de um modelo “dos processos interativos contextualizados” de ensino-aprendizagem (BRU, 1991), para, em seguida, “entender os processos interativos em situação ou a articulação funcional dos processos de ensino-aprendizagem” (ALTET, 1994, p. 11). Trata-se de restituir o funcionamento das práticas de ensino em suas relações com a aprendizagem, identificando modalidades que permitem que a aprendizagem tenha êxito, a fim de aperfeiçoar a qualidade dos sistemas de educação e formação a partir da análise dos três domínios constitutivos das práticas de ensino: ambiente relacional instaurado pelo professor enquanto pessoa, a gestão pedagógico-organizacional das condições de aprendizagem e do grupo de alunos e a gestão didático-epistêmica dos saberes em jogo.

Em muitos trabalhos (Walberg, Bru, Clanet, Lenoir, Tupin, McKinsey, Hattie, Hamre), encontram-se domínios constantemente identificados como constitutivos das práticas de ensino: *relacional, pedagógico-organizacional e didático epistêmico*.

Contudo, no que diz respeito aos nossos trabalhos, optamos por observar as práticas de sala de aula a partir de uma entrada específica: as interações professor-aluno nos domínios considerados nessas pesquisas como constitutivos dos processos ensino-aprendizagem, a saber:

1. O domínio das interações de tipo emocional e relacional;
2. O domínio das interações de ordem pedagógica: organização e gestão do grupo de alunos e das condições de aprendizagem;
3. O domínio das interações de ordem didático-epistêmica: gestão, estruturação da aprendizagem e dos saberes constitutivos, *observando os professores em suas interações com os alunos no nível das tomadas de palavra e das atividades de uns e dos outros.*

UMA PESQUISA SOBRE OS EFEITOS DO PROCESSO INTERATIVO SITUADO ENSINO-APRENDIZAGEM: A PESQUISA OPERA

A importância do efeito-professor e das práticas de ensino é bem documentada na literatura internacional sobre educação dos últimos decênios. Com efeito, em relação à qualidade do ensino-aprendizagem, o relatório McKinsey (1999) mostrou o lugar-chave dos métodos pedagógicos dos professores e do entusiasmo do corpo docente como fatores cruciais de mudança; pois, segundo os pesquisadores, “o progresso de um sistema escolar dá-se no nível da sala de aula”. Eles mostram a importância de se conhecer e de modificar os métodos de trabalho dos professores para a evolução dos programas e, sobretudo, dos procedimentos pedagógicos dos professores ou das responsabilidades pedagógicas e administrativas dos diretores de escolas. Seus estudos sugerem que a grande maioria das reformas feitas pelos sistemas que mais progrediram incidem sobre os métodos de trabalho e a maneira de agir dos professores e dos alunos, mais do que sobre os conteúdos ensinados.

Entre os fatores e as variáveis identificados, Hattie destacava (2003, 2009) que *os professores fazem a diferença*. Inúmeros estudos procuram mesurar ou descrever a influência do professor, da sala de aula e da instituição (BRESSOUX et al., 1999; BRESSOUX, 1994, 2012; TALBOT et al., 2007).

Em todos esses trabalhos, os fatores-chave reconhecidos como os que agem sobre as relações de ensino aprendizagem são: o estímulo cognitivo e motivacional do professor; a implicação, o envolvimento na tarefa do aluno e o tempo individual para a tarefa (*time on task*); a pesquisa ativa pelo aluno; as interações professor-aluno(s) variadas (em pares, em grupos); a regulação interativa; os reforços e a avaliação formativa; a formação metodológica e metacognitiva; o ambiente social do grupo em sala de aula.

Em nossa última pesquisa OPERA – Observação das Práticas de Ensino em suas Relações com a Aprendizagem – desenvolvida de 2013 a 2016 em Burquina Faso, na África subsaariana, a partir da observação de 270 aulas dadas a 90 turmas do Primário,² procuramos notar se essas

2

O ensino primário é voltado para as crianças de 6 a 10 anos, correspondendo ao atual Ensino Fundamental I brasileiro (N.T.).

variáveis se encontrariam nas salas superlotadas (mais de cem alunos por sala) do contexto burquinense estudado.

A identificação do que produz o efeito-professor e, é claro, particularmente, um efeito-professor favorável à aprendizagem, leva-nos ao interesse, de forma detalhada, *pela forma com a qual o professor atua junto a seus alunos* para que alcancem bons resultados em sua aprendizagem, pelas modalidades postas em prática que os fazem progredir, e a não nos contentarmos apenas em conhecer o método com que o professor tem o hábito de trabalhar: a observação das práticas efetivas é essencial. Trata-se de levar em conta as características da prática de ensino através dos processos organizadores (tipos de interação, dimensão temporal, tipos de tarefas, configuração da sala de aula, tipo de questionamento, de orientação, de regulação, etc.) para mostrar como um professor atua, alcança seus objetivos de aprendizagem, conduz a aula em direção a seu objetivo, leva os alunos – todos em eles, em uma dada situação – a progredir e ter êxito.

Na maioria dos trabalhos contemporâneos sobre o ensino, os processos são levados em conta desde uma perspectiva epistemológica, socioconstrutiva e interacionista, que se recusa a considerar separadamente ensino e aprendizagem e tenta identificar quais são as práticas que produzem resultados de aprendizagem nos alunos em contextos determinados, quais são as dimensões em jogo. O exame dos resultados de um conjunto de trabalhos internacionais complementares permitiu construir ferramentas de observação das práticas considerando todas suas dimensões constitutivas, sem privilegiar a dimensão pedagógica ou didática e atentando para como elas acontecem em salas de aula situadas num contexto específico: em nosso caso, Burquina Faso.

Daí a importância de cruzar as observações com dados contextuais e identificar uma zona variável de efeitos potenciais contextualizados (Rede OPEN, 2002-2012). Uma abordagem sistêmica foi adotada em função de sua utilidade para descrever o que é observado, mas também para tentar entender e explicar o que ocorre em sala de aula em um dado contexto. Como apontado anteriormente, a mesma modalidade ou procedimento de ensino pode não produzir sempre os mesmos resultados, a forma como é posto em prática conta tanto quanto o método de ensino em si. O efeito-professor não poderia, portanto, ser reduzido ao efeito-método.

Se as características e os conhecimentos prévios pessoais do professor não podem ser ignorados, eles também não esgotam a explicação. Assim, é desejável esclarecer e mesmo resolver a questão dos efeitos de composição. O mesmo professor age de formas diferentes de acordo com as características dos alunos com quem trabalha e suas reações. As modalidades de ensino que ele põe em prática com sucesso em um dado contexto não são necessariamente transferíveis para outros. Se o

efeito-professor tem impacto sobre a forma com que se desenvolvem os alunos e a aprendizagem, esse mesmo efeito-professor não depende menos daquilo que ocorre em sala, daí a dificuldade em isolar e traduzir o efeito-professor através de um conjunto de modalidades de ensino representativas de todas as boas práticas. Há uma *codeterminação* de diferentes efeitos.

Do ponto de vista da rede OPEN, os pesquisadores do projeto OPERA na África subsaariana pretendem *entender o que são as práticas*, observando e identificando os processos em jogo e mostrando que estes não são independentes nem dos contextos nem das situações de aprendizagem concretas para, em seguida, tratar de um novo objeto: os interprocessos estudados em situações. Trata-se de identificar como e através de quais processos o professor procede a adaptações e ajustes em proveito da progressão da aprendizagem dos alunos, discernindo as modalidades que ele emprega e que funcionam como variáveis “portadoras de efeitos” sobre a aprendizagem no contexto observado nas salas de aula específicas. Ora, no contexto da África francófona, as práticas de ensino são ainda pouco documentadas e os dispositivos de formação e enquadramento não dispõem, ou dispõem muito pouco, de ferramentas ou indicadores que permitam que os diferentes atores se situem; daí as “formações chapadas” cujas estratégias correspondem pouco às necessidades. Uma melhora significativa da qualidade da aprendizagem não pode ser alcançada sem a mobilização de todos os atores em torno de referências estáveis, documentadas e aceitas, pois adaptadas ao contexto.

O tratamento e a análise dos dados coletado por/para a pesquisa OPERA inscrevem-se na perspectiva de fornecer elementos de resposta à compreensão das práticas de ensino e seus efeitos.

A INTEGRAÇÃO TEÓRICA E O MODELO DE ANÁLISE DO ENSINO-APRENDIZAGEM

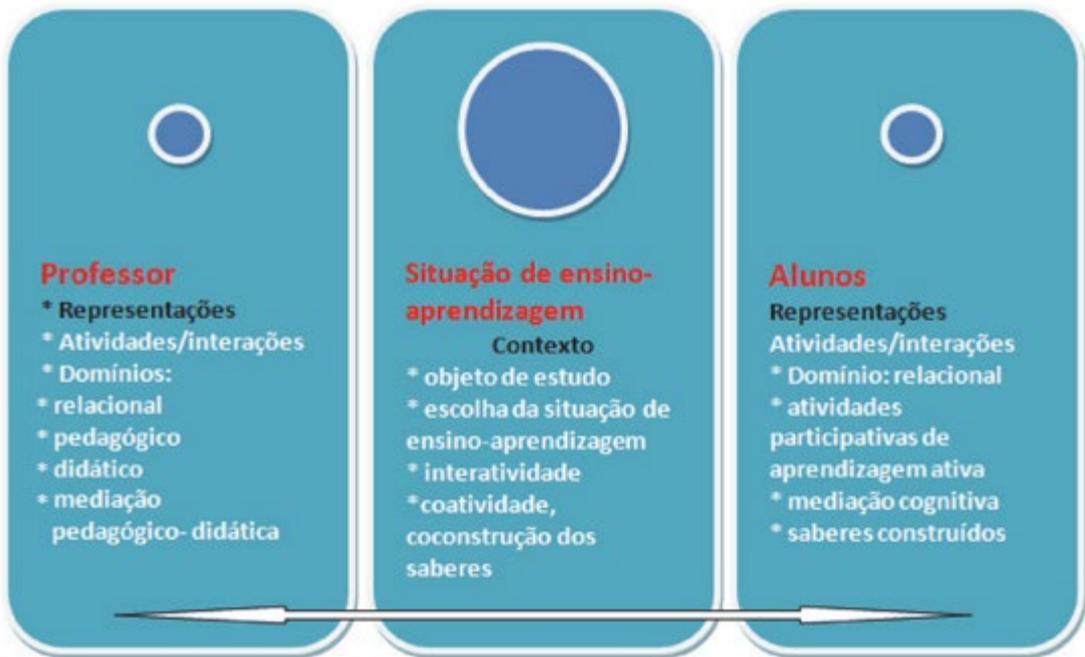
Nossos trabalhos inscrevem-se na teoria da atividade. Trata-se de analisar “os processos interativos ou a articulação funcional dos processos de ensino-aprendizagem em situação”, segundo o modelo “dos processos interativos contextualizados” (ALLET, 1994, p. 10), *a articulação das atividades e interações professor-aluno/aluno-professor* na situação de ensino-aprendizagem em um dado contexto, a partir da observação e identificação dos três domínios constitutivos das práticas (relacional, pedagógico-organizacional e didático-epistêmico), tendo como base os rastros das práticas efetivas identificadas durante a observação de aulas em sala a partir das interações verbais, não verbais e multimodais professor-aluno (transcrições, vídeos).

As atividades de ensino-aprendizagem postas em prática pelos professores são analisadas através das interações, *atuando enquanto mediação pedagógico-didática* sobre o processo de aprendizagem e sobre as condições de aprendizagem, sobre as atividades dos alunos e sua mediação

cognitiva em contexto; a situação de ensino-aprendizagem é o espaço de encontro dessa dupla mediação professor-aluno; ela se caracteriza por sua interatividade. Os processos são vistos desde uma perspectiva epistemológica interacionista que se recusa a considerar separadamente ensino e aprendizagem e leva em conta a ação mediadora, as tramas de interações entre professor e alunos, a dinâmica da situação em jogo na aprendizagem e a construção dos saberes.

Toda situação de ensino-aprendizagem escolhida pelo professor (estratégia interrogativa, situação de pesquisa, situação problema...) apoia-se no funcionamento da interatividade linguística entre professor e alunos como meio de aprender. Em uma sala de aula, professor e alunos produzem um discurso que vai se coconstruindo progressivamente através de intercâmbios, de tramas interacionais. O conceito de interação pedagógica e/ou didática engloba a ação e os intercâmbios recíprocos entre professor e alunos, ação mútua, estratégias em reciprocidade que se desenvolvem em sala de aula (ALTET, 1994; ALTET; VINATIER, 2008). A gestão das interações em sala de aula é uma dimensão importante da prática de ensino; a maneira como elas funcionam pode facilitar ou dificultar a construção dos saberes nas tarefas e atividades propostas aos alunos pelo professor: são os processos interativos que as observações de salas de aulas de nossas pesquisas procuram analisar. Trata-se de identificar os processos mediadores característicos das práticas observadas em situações de ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas escolares (francês, cálculo, disciplinas motivadoras³) e as relações que esses processos estabelecem com o ensino e a progressão dos alunos na construção dos saberes.

FIGURA 1
MODELO DA ARTICULAÇÃO DO PROCESSO INTERATIVO ENSINO-APRENDIZAGEM
CONTEXTUALIZADO



Fonte: Altet (2015, p. 67).

A ESCOLHA DA OBSERVAÇÃO

A observação é, entre outras, uma forma de estabelecer relação com o empírico, sendo a escolha inicial a de alcançar uma inteligibilidade das práticas de ensino tomando por base o que pode ser constatado em situação de ensino-aprendizagem. A maneira de proceder pode parecer evidente e não necessitar de longas justificativas: para conhecer o que o professor faz em sala de aula, bastaria observar e identificar escrupulosamente suas falas, gestos, deslocamentos...

Não é necessário termos uma longa experiência de observação em sala de aula para nos darmos conta de que as coisas não são bem assim. Mesmo quando o observador tem a firme intenção de realizar a observação sem ser seletivo *a priori* e sem suporte técnico previamente elaborado (tabela de observação, amostragem temporal) ou material para registro, ele percebe que a multiplicidade e a rapidez dos acontecimentos, na maioria das vezes relacionados entre si, torna impossível, apesar de sua determinação, uma observação exploratória que se pretenda exaustiva. Seja pela escolha deliberada, seja sem possuir clara consciência disso (efeito halo, por exemplo), o observador organiza rapidamente sua atividade e privilegia certos aspectos observáveis, mesmo se permanece aberto ao imprevisto e ao inédito.

Já se considerou que os próprios fatos dar-se-iam à observação e que o observador os recolheria tal qual eles propriamente são. Sobre essa base, o método experimental foi frequentemente apresentado como a sucessão de várias etapas que conectam observação, hipótese, experimentação, resultados, interpretação e conclusão. No momento da etapa de observação, o observador não deveria manipular e modificar os fatos. Entretanto, para designar os fatos que observa e que deseja estudar, é preciso delimitá-los no espaço e no tempo, já que participam de um fluxo contínuo; é preciso especificá-los e inscrevê-los em uma cadeia significativa.

Assim, experimentação ou não, os elementos ditos factuais assumem uma conceitualização que não é independente das referências, ao menos implícitas, a partir das quais são reconhecidos e qualificados. Se os fatos são, portanto, carregados de teoria, para tornar possível o debate científico, é importante que cada referência teórica do pesquisador seja explicitada e confrontada com as dos outros pesquisadores. Sobre o plano de fundo de um empirismo ingênuo, negligenciar essa exigência levaria ao risco de se deixar guiar por concepções ou pré-teorizações do senso comum, que são inúmeras em matéria de educação e ensino.

Se a observação é considerada um meio para acessar uma inteligibilidade das práticas de ensino, é importante escapar a uma visão simplista segundo a qual, uma vez recolhidos os fatos, passar-se-ia a um trabalho interpretativo e crítico. As aparências podem enganar: o observador terrestre constata todos os dias que o sol gira ao redor da Terra!

No caso da observação das intervenções de um professor, as aparências podem enganar ainda mais na medida em que são ligadas a uma intencionalidade e a efeitos que, por sua vez, não são diretamente observáveis. Quando um professor intervém junto a um aluno ou a um grupo de alunos para impulsioná-lo oferecendo um elemento de solução ou descoberta, traz uma ajuda ou um empecilho à aprendizagem? Seria essa uma forma de não desacelerar o ritmo da classe, de compensar a heterogeneidade criada pelo nível de dificuldade do trabalho pedido aos alunos, de prevenir complicações incômodas na gestão do grupo, de respeitar o que estava previsto no planejamento da aula...?

O primeiro objetivo da observação é, certamente, considerar as práticas de ensino em suas relações com as aprendizagens, conhecê-las tal qual elas são e não como deveriam ser em nome de dessa ou daquela opção pedagógica ou didática. Mas, por mais importante que seja, há limites para uma pretensão estritamente descritiva. O que, no tempo da aula, o professor faz em sala não se reduz a uma justaposição de comportamentos que teriam em si mesmos uma explicação.

Se a observação permite identificar, em um grupo de professores da mesma disciplina e do mesmo nível escolar, regularidades e variações intra e interindividuais na maneira de ensinar, é preciso pesquisar

a que se devem essas regularidades e variações e, supondo que não sejam aleatórias, como são organizadas e se organizam.

O pesquisador-observador é, então, levado a inferir sobre os processos através dos quais essa organização se dá. Na impossibilidade de observar diretamente esses processos e os fatores que, anteriores ou externos à aula, puderam contribuir para gerá-los ou transformá-los, é sobre a base de uma tentativa de modelização, concebida a partir de uma escolha teórica, que as pistas explicativas das regularidades e variações observadas podem ser examinadas e exploradas. Quer se tratem de teorias da ação ou da atividade vinculadas à sociologia, à psicologia, à psicologia social, à ergonomia ou à antropologia ou, mais especificamente, de teorias didáticas ou pedagógicas, elas mesmas inspiradas em outras teorias do campo das ciências humanas e sociais, o objetivo é explicar e compreender quais são as dinâmicas organizadoras das práticas de ensino.

Em uma perspectiva explicativa e compreensiva, o interesse pelos elementos recolhidos pela observação não se limita à obtenção de uma compilação de dados pontuais relativos a elementos observáveis tomados isoladamente. Baseada em uma escolha teórica prévia, a observação pode empenhar-se em fornecer os elementos constitutivos de variáveis construídas, cujos valores quantitativos ou qualitativos permitam sustentar a abordagem explicativa e compreensiva.

POR QUE A ESCOLHA DA OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO?

Como citado, a observação é, entre outras, uma forma de estabelecer relação com o empírico, uma forma de alcançar uma inteligibilidade das práticas de ensino tendo como base aquilo que pode ser constatado em situação de ensino-aprendizagem. Sem ser um fim em si mesmo, a observação não é menos indispensável, não porque seja o único procedimento válido dentre outras formas de recolher informação para descrever, explicar e compreender as práticas de ensino, mas porque ela comporta elementos constatados, postos efetivamente em prática (claro que sempre interpretáveis) e não apenas declarados, que pertencem ao desenvolvimento das atividades do professor em situação de ensino-aprendizagem e das reações e atividades dos alunos.

De uma perspectiva descritiva, explicativa e compreensiva, o interesse pelos elementos recolhidos pela observação a partir dos rastros da atividade dos professores e das atividades dos alunos em contexto é evidente.

Como lembra Altet, Bru e Blanchard-Laville (2012, p. 15):

A ideia segundo a qual o melhor meio de estudar as práticas de ensino é observá-las em situação é, certamente, ao mesmo tempo simples e complexo, pois rompe com as especulações tão

distantes do terreno em que se pretendem descritivas [...]. Para tanto, considerar que o conhecimento das práticas de ensino não possa dispensar a observação não nega, certamente, o interesse que apresentam outros meios de investigação.

É por isso que, desde nossos primeiros trabalhos, as observações são completadas por entrevistas feitas com os professores observados e com os alunos para apreender o sentido dado pelos atores à sua atividade.

Questionários permitem situar o professor no contexto da escola e do sistema educativo e conhecer suas práticas declaradas para confrontá-las com as práticas efetivas observadas.

Na recente pesquisa feita pela OPERA, por exemplo, a operacionalização final de um modelo de observação das práticas foi realizada de forma exaustiva em torno dessas três dimensões constitutivas das práticas: relacional, pedagógica e didática, a partir de diversos trabalhos, entre os quais os de: Flanders (1976), Stallings (1977), De Landsheere (1986), Altet (1991), Altet e Vinatier (2008), Altet, Bru e Blanchard-Laville (2012), Altet *et al.* (1994, 1996), Wragg (1995), Hattie (2003, 2009) e Hamre *et al.* (2013).

Da ampla confrontação entre os diferentes trabalhos utilizados para a concepção de uma tabela de observação das práticas de ensino em sala de aula em suas relações com as modalidades de aprendizagem dos alunos, notou-se que a atenção deveria recair sobre a identificação dos diferentes fatores de ensino suscetíveis a exercer influência sobre a aprendizagem; tratava-se de observar as atividades e turnos de fala do professor em sua relação com as atividades e turnos de fala dos alunos em contexto, a partir de um amplo modelo de observação.

Se a escolha fundadora de nossos trabalhos, assim como dos da rede OPEN, é privilegiar a observação das práticas de ensino “ordinárias”, isso não se dá pela crença de que os fatos falem por si mesmos e sejam diretamente acessíveis ou pela pretensão de alcançar uma exaustividade portadora de um conhecimento total. A observação é concebida como meio privilegiado para uma abordagem descritiva, mas também para uma abordagem explicativa atenta aos processos, não podendo, ambas, absterem-se da escolha de referências teóricas explícitas, seja para a delimitação e qualificações dos fatos observados, seja para sua interpretação, explicação e compreensão tendo como base os processos inferidos.

Estar de acordo com essa maneira de conceber a observação não significa, é claro, que a escolha das referências teóricas deva ser única. O objetivo da rede OPEN é criar as condições coletivas para uma confrontação científica que, partindo das observações consagradas às mesmas práticas ou a práticas comparáveis, abra novas perspectivas de

conhecimento, inclusive quando a complementaridade dos diversos enfoques não é obtida ou mesmo pesquisada. Trata-se, certamente, de uma aposta ambiciosa, pois se conhecem as dificuldades de comunicação entre pesquisadores que fizeram escolhas teóricas diferentes.

A COLETA DOS DADOS

Em nossos trabalhos, as observações nas salas de aula foram feitas por pesquisadores ou por duplas de estudantes observadores formadas para períodos de vários dias de observações.

A coleta assumiu as formas descritas a seguir:

É feita de maneira direta: dois observadores estão presentes na sala de aula e cada um toma notas, exaustivamente, no decorrer da ação observada, em folhas de papel que permitem registrar as informações que acabaram de observar, constituindo, a saber, um registro do conjunto dos turnos de fala e das atividades do professor e dos alunos na sala observada, do início ao fim da aula observada (cuja duração é de aproximadamente 30 minutos). Essas observações são precedidas e sucedidas por entrevistas feitas com o professor observado e, em seguida, com alguns alunos. Por um lado, trata-se de coletar as intenções e objetivos de aprendizagem previstos. Por outro, a entrevista volta-se para a percepção do professor em relação ao desenvolvimento da aula, sua percepção e análise sobre o cumprimento dos objetivos, a distância entre planejamento e realização, as dificuldades encontradas.

A coleta de dados de observação foi, também, gravada em outros momentos: coletaram-se vídeos de outras aulas como complemento para o compêndio em papel:

Num segundo momento, as observações foram transcritas pelas duplas de observadores com a ajuda do modelo de observação e códigos tanto para a pesquisa quanto para a formação.

Os observadores fazem também seus comentários sobre cada aula observada:

Para fins de formação, as aulas filmadas servem de base para a constituição de ferramentas de formação em torno de pontos a serem trabalhados, funcionando, por exemplo, como ilustração de situações que devem ser privilegiadas ou evitadas.

A coleta de dados digitalizados com a ajuda de filmadoras coloca problemas técnicos de registro nas salas de aula, de modo que se realizaram formações com os observadores para que essa tarefa se efetuassem nas salas de aula da maneira mais satisfatória possível.

O QUADRO DE REFERÊNCIA DAS OBSERVAÇÕES

Para procurar respostas para os objetivos dos trabalhos que visam a compreender a prática de ensino, é preciso: observar o que

realmente se passa em sala de aula; descrever como os professores ensinam os alunos; tirar lições da observação das práticas de ensino em sala de aula para permitir que os professores leiam, verbalizem e analisem suas práticas, a fim de conceber módulos de formação inicial e contínua para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.

Os pesquisadores sempre tiveram que escolher entre duas opções para realizar as observações nas salas de aula. A primeira opção consiste em adotar um modelo *a priori* e uma tabela de observação com categorias pré-estabelecidas, uma tabela pronta para ser empregada, e a segunda, que é a nossa, em registrar exaustivamente todos os elementos a serem observados (que são, para nós, as interações verbais, os turnos de fala entre professor e alunos), os quais são tratados *a posteriori* a partir de uma categorização teórica escolhida, que leva em conta, no quadro de nosso trabalho, os três domínios constitutivos da prática, sempre considerando as especificidades do contexto.

A segunda opção é a que adotamos por ser mais contextualizada. A concepção da tabela de codificação e processamento faz-se progressivamente, em várias etapas, e é refinada ao longo do processamento a partir do registro das observações.

Por exemplo, para a última pesquisa OPERA realizada em Burquina Faso (2013-2016), após a fase exploratória de observação em seis salas e da apropriação dos trabalhos da literatura internacional na área, optou-se por conceber uma tabela ampla de observação que levasse em conta todos os aspectos das práticas potencialmente observáveis nas salas burquinenses superlotadas.

O MODELO GLOBAL DE OBSERVAÇÃO

A tabela original foi construída em torno dos três domínios constitutivos das práticas de ensino:

1. Domínio 1: Ambiente relacional, interações não verbais, multimodais.
2. Domínio 2: Organização e gestão pedagógicas do professor.
3. Domínio 3: Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e dos saberes.

O domínio 1 procura descrever o que acontece em sala de aula no nível pessoal do professor, atitudes, emoções expressas de forma não verbal, multimodal, voz, expressões, gestos, deslocamentos, e se interessa pelas relações professor-aluno e pelo ambiente.

O domínio 2 foca-se nas intervenções pedagógico-organizacionais do professor, nas atividades desenvolvidas, na organização e na gestão da sala de aula e na organização das condições de aprendizagem.

O domínio 3 volta-se para a questão dos saberes e seu centro de interesse está na gestão didática e epistêmica das aprendizagens e dos conteúdos, na construção e estruturação dos saberes, na utilização de auxílios e suportes para o ensino-aprendizagem.

Os três domínios englobam 16 dimensões e abrangem os elementos observáveis que concernem ao professor e aos alunos e à maneira com que reagem aos domínios não verbal, relacional, pedagógico e didático, já que as interações é que são observadas e descritas.

A CODIFICAÇÃO FEITA A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES EM 16 DIMENSÕES

A ser codificado *para o professor e os alunos*

1. *Domínio 1. Relacional (Não verbal + Ambiente relacional) (0. + 1.) (Questões relacionais)*
Dimensão 1. D0V1 + D1V1: Não verbal e ambiente relacional positivo.
Dimensão 2. D0V2 + D1V2: Não verbal e ambiente relacional negativo.
2. *Domínio 2. Intervenção pedagógico-organizacional (Questões pragmáticas)*
Dimensão 1. D2.1: Condições de aprendizagem: organização do tempo, espaço, regras.
Dimensão 2. D2.2: Gestão do grupo de alunos.
Dimensão 3. D2.3: Questões fechadas.
Dimensão 4. D2.4: Questões abertas.
Dimensão 5: D2.5: Facilitação da aprendizagem: objetivos, estímulo, explicações, escolha de situações.
Dimensão 6. D2.5: Avaliação.
Dimensão 7. D2.7: Tarefas (de aplicação ou pesquisa), atividade individual, respeito aos tempos de aprendizagem.
3. *Domínio 3. Gestão didático-epistêmica (Questões epistêmicas)*
Dimensão 1. D3.1: Epistêmica/conceitualização, interdisciplinaridade, resolução de problemas.
Dimensão 2. D3.2: Abordagem: instruções, lembretes, auxílios didáticos.
Dimensão 3. D3.3: Gestão do erro, regulação, correção.
Dimensão 4. D3.4: Aquisições: fixação por repetição.
Dimensão 5. D3.5: Aquisições: estruturação, transferência, metacognição.
Dimensão 4. D3.6: Diferenciação.
Dimensão 7. D3.7: Uso de línguas de ensino.

Em resumo: três domínios, 16 dimensões e, para cada dimensão, é preciso codificar “Professor” e “Alunos”, resultando em 32 itens a codificar (16 itens para o “Professor” e 16 para os “Alunos”), o que permitiu refinar ainda mais a coleta de dados.

FONTES E NATUREZA DO CONJUNTO DE DADOS

O tratamento e a análise dos dados assentam-se sobre os dados coletados pela/para a OPERA, provenientes de oito fontes. As observações são completadas por outros dados.

1. A primeira fonte reúne os dados relativos ao contexto geral em que os professores evoluem em Burquina Faso.
2. A segunda fonte engloba os dados contextuais mais locais que resultam em questionários endereçados aos diretores das escolas nas quais as observações foram efetuadas pela OPERA.
3. Os dados e informações coletados junto aos professores constituem outra fonte de dados de tipo contextual; foram coletados pelo questionário aplicado aos professores cujas salas de aula foram observadas; são mais individuais e pessoais e são voltados para as práticas declaradas e as representações dos professores.
4. A principal fonte de dados da OPERA é a observação de 270 aulas de ensino-aprendizagem de 90 professores em três disciplinas: francês, cálculo, disciplinas motivadoras.⁴ As observações da fase 1 feitas nas escolas e nas salas de aula configuram os primeiros levantamentos e foram estendidas em uma segunda fase, a fase 2, focada em uma subamostra de 41 professores das 90 salas observadas na fase 1; essas observações compreendem registros manuais em papel e gravações de vídeos.
5. Tanto na fase 1 quanto na fase 2, os professores foram entrevistados antes e depois de cada aula, assim como alguns alunos após o término de cada aula observada. Essas entrevistas são materiais qualitativos complementares às observações e permitem compreender o sentido que os atores dão a suas atividades.
6. Os resultados dos alunos constituem a última fonte de dados coletados pela OPERA. Eles compreendem as notas obtidas pelos alunos das salas de aulas observadas ao longo do ano de observação, a saber, 2013-2014,⁵ e os resultados das notas dos alunos no teste PASEC (Programas de Análise dos Sistemas Educativos da Conferência dos Ministros da Educação dos Estados e Governos da Francofonia – CONFEMEN), aplicado em Burquina Faso ao longo do mesmo ano escolar.

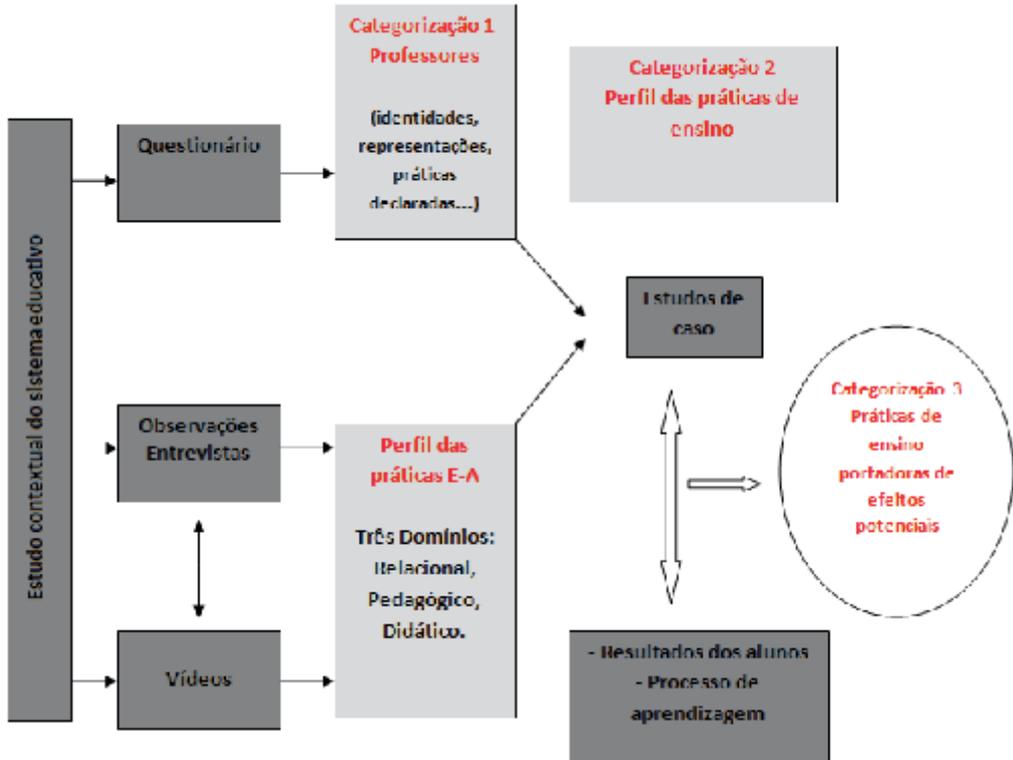
Para complementar o tratamento quantitativo das observações, a pesquisa OPERA optou por estudos de casos qualitativos, compreensivos, pois o estudo de caso permite explicar, mas, principalmente, *entender melhor* os fenômenos constatados por uma abordagem quantitativa e procura, ao cruzar diferentes fontes de dados, *encontrar o sentido dado pelos atores às suas práticas no momento das entrevistas*.

A OPERA busca identificar os fatores que podem explicar e facilitar a compreensão do funcionamento das práticas de ensino observadas em sala de aula em sua relação com a aprendizagem dos alunos a partir do seguinte modelo de análise:

4
Ver nota 1.

5
Considera-se um ano escolar cujo início é em setembro (N.T.).

FIGURA 2
ESQUEMA GLOBAL DO MODELO DE ANÁLISE OPERA



Fonte: Altet, Sall e Paré (2016).

OS RESULTADOS DA PESQUISA OPERA

As características gerais das práticas apreendidas das 270 observações de aulas e do tratamento dos dados são descritas a seguir.

Questionamento onipresente e aulas participativas: os pesquisadores constataram que, na escola burquinense, o professor questiona para ensinar, o aluno responde, repete para aprender. O professor detém o monopólio da palavra, o aluno escuta, responde e se cala. Trata-se, essencialmente, de diálogos curtos. São, sobretudo, questões simples que se encadeiam, questões de baixo nível taxonômico (conhecimento, compreensão). As questões feitas são fechadas, de tipo factual e apontam para a resposta esperada. Esse questionamento solicita constantemente os alunos, que participam respondendo-o. As questões abertas foram observadas, sobretudo, no 6º ano.

Rastros da “Pedagogia por Objetivos” – PPO – foram também notados: em formação inicial, os professores de Burquina Faso foram preparados apenas pela “Pedagogia por Objetivos”. Trata-se, para o professor, de definir os objetivos a alcançar, de escolher os métodos para chegar a eles e de prever a avaliação. O professor emprega, assim, uma pedagogia centrada no aluno, mas que é imposta por ele, e o problema da apropriação dos objetivos não é, com isso, resolvido. Essa pedagogia

dá-se em um nível taxonômico de objetivos que é pouco elevado: as atividades propostas pelos professores situam-se, geralmente, nos níveis taxonômicos elementares (conhecimento, compreensão, aplicação, repetição, memorização) e chegam raramente aos níveis complexos (análise, síntese, avaliação) da taxonomia de B. Bloom (1956).

No que diz respeito às características dos três domínios constitutivos das práticas de ensino observadas, nota-se que os domínios têm pesos diferentes. Se o peso do ambiente relacional positivo é importante nas salas de aula, pois os alunos são bastante solicitados e participativos, o domínio pedagógico da gestão e da organização das condições de aprendizagem é o que reúne maior número de observações: os professores burquinenses são muito preocupados com o aspecto pragmático das ações e interações no que concerne à organização e à gestão das condições de aprendizagem do grupo. Por outro lado, é no nível do domínio didático que as observações são menos numerosas. A questão do saber, de sua construção, de sua apropriação e de sua integração parece não ser uma preocupação de primeira ordem e vem, para os professores, após a organização pedagógica.

Como dissemos, o nível taxonômico das atividades propostas é elementar: compreensão, repetição, aplicação, restituição. Os pesquisadores notaram haver necessidade de estruturação dos conhecimentos para além da fixação mnemônica bastante presente. Também constataram uma fraca intervenção dos professores na correção dos erros, a qual é bastante geral e coletiva; a correção dos erros individuais é reduzida. Nenhuma pedagogia para tratamento dos erros (ASTOLFI, 1997) é posta em prática. Assim, os pesquisadores da OPERA puderam mostrar que, ao conceituar e analisar os três domínios das práticas de ensino, foi possível caracterizar as práticas e identificar aquelas que produzem maior efeito sobre os resultados dos alunos.

O processo ensino-aprendizagem, analisado, assim, a partir das atividades, das interações professor-aluno, é umas das entradas que permitem acessar os múltiplos fatores que fazem a eficácia de um professor. E, como Hamre *et al.* (2013) ou a rede OPEN (2002-2012) também mostraram, essas interações professor-aluno são os aspectos mais importantes do trabalho do professor, qualquer que seja o contexto. A pesquisa sobre as práticas da escola primária na África subsaariana permitiu mostrar que o modelo de três domínios é consistente para entender o ensino-aprendizagem e funciona em todos os contextos, europeu, americano ou africano.

AS FERRAMENTAS DE FORMAÇÃO RESULTANTES DA PESQUISA OPERA

Para a formação dos professores, a pesquisa baseada na observação das práticas de ensino e nos resultados da pesquisa OPERA sobre as práticas de ensino teve por finalidade propor *ferramentas conceituais de análise do processo ensino-aprendizagem* aos professores, aos formadores de professores, aos profissionais da educação e desenvolver sua reflexão para ajudá-los a se adaptar.

Trata-se de ajudar os professores a “saber analisar” suas próprias práticas, a entender o funcionamento delas ao olhar para seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos.

Os resultados da pesquisa OPERA permitem depreender três grandes eixos para a concepção de ferramentas de formação. Três cadernos de vinte de fichas foram concebidos para a formação inicial e contínua, assim como um caderno teórico e metodológico que explica o uso das ferramentas, destinadas aos professores e profissionais da educação.

AS FERRAMENTAS: TRÊS CADERNOS DE FORMAÇÃO, UM GUIA E UMA TABELA

A partir do diagnóstico da pesquisa, uma equipe de criadores, composta por pesquisadores e formadores, produziu três cadernos de fichas de formação sobre cada um dos três temas a seguir, depreendidos dos três domínios constitutivos da prática de ensino, os domínios Relacional, Pedagógico-organizacional e Didático-epistêmico:

- I. *A organização e a gestão da sala de aula*: a organização e gestão da sala de aula é uma competência organizacional e relacional fundamental para o exercício da prática de ensino por criar e manter e um ambiente favorável à aprendizagem, que recobre várias dimensões, entre as quais: as relações positivas, a liderança, a gestão dos conflitos, a organização da sala de aula.
- II. *A organização e a gestão do ensino-aprendizagem*: a organização e a gestão do ensino aprendizagem correspondem à competência pedagógica fundamental do exercício da prática de ensino por fazer aprender e abrangem várias dimensões, entre as quais: as condições facilitadoras, a escolha do questionamento aberto, o agrupamento dos alunos, a motivação, a implicação.
- III. *A organização e a gestão do saber e das aprendizagens*: a organização e a gestão do saber e das aprendizagens correspondem à competência didática fundamental do exercício da prática de ensino por fazer aprender e abrangem várias dimensões, entre as quais: a orientação dada, a gestão dos erros, as formas de aquisição, a diferenciação, as atividades metacognitivas.

Cada ficha de formação comporta três fases de trabalho.

Fase 1: fichas de formação para proceder a uma análise das representações:

Os criadores das ferramentas da OPERA conceberam ferramentas sob a forma de fichas de reflexão, de questionamento (Q-Sort, por exemplo) para professores e profissionais da área da Educação em formação nos módulos de formação inicial ou contínua que já possuem representações sobre “o que é o ensino-aprendizagem”, elaboradas a partir de suas experiências escolares anteriores ou de suas leituras. Trata-se de fazer emergirem suas representações em torno dos três temas descritos anteriormente. Essa tomada de consciência das representações é o ponto de partida para a transformação das práticas e da aprendizagem profissional do professor.

Fase 2: Fichas de formação para auto-observação e análise das práticas:

A partir de transcrições em papel anônimas das aulas de CP2 e CM2⁶ observadas, trata-se de levar grupos de professores, com um formador, a analisar as práticas descritas, a entender o funcionamento de uma prática a partir da análise de seus três domínios constitutivos, a fazer a relação entre a prática de ensino e os efeitos sobre a aprendizagem dos alunos.

Esses dispositivos visam a desenvolver uma formação profissional através da análise de práticas e da reflexão centrada na prática, de uma abordagem inclinada para a ação, e permitem um esclarecimento sobre as variáveis em jogo, pedagógicas e didáticas, um ensaio de explicitação, de verbalização das ações e, depois, na etapa de análise, uma vinculação entre fatores que dizem respeito à aprendizagem dos alunos.

Fase 3: fichas de formação para a concepção de novas práticas para um reinvestimento profissional:

Após a análise das representações e das práticas que levou a uma tomada de consciência, é pedido aos professores que concebam novas práticas, que pensem em novos modos de planejamento das aulas ou atividades alternativas, visando a uma melhora da qualidade da aprendizagem a ser testada em sala de aula.

Esse tipo de formação visa à profissionalização e serve para avançar mudanças nas representações e tomadas de consciência das práticas, favorece uma postura reflexiva e a construção de um julgamento e de um desenvolvimento profissional. Para o professor, trata-se de passar do questionamento à organização de situações ativas, propondo ao aluno uma tarefa complexa, um problema que se constitua como “um obstáculo” para ele, uma oportunidade de verdadeira aprendizagem. É essa preocupação com a consideração dos saberes que é almejada e que exige que o professor tenha pleno domínio dos saberes dos programas aos quais deseja que o aluno acesse.

VÍDEOS DE FORMAÇÃO, PEQUENOS FILMES SOBRE DIVERSOS TEMAS

Sequências foram registradas em vídeo e permitem ilustrar diferentes maneiras de ensinar-aprender. Essas aulas servem como pontos de apoio para a análise sobre os aspectos pedagógicos ou didáticos que devem ser trabalhados; questões acompanham as sequências de vídeo.

UM GUIA TEÓRICO E METODOLÓGICO

Esse guia apresenta as fichas, seus conteúdos, sua utilização e cada tipo de ferramenta, que constituem as fases de uma formação que parte da análise das representações, passando, em seguida, pela análise das práticas efetivas e, depois, pela concepção de novas práticas. Ele é acompanhado de *suportes teóricos temáticos* complementares para responder a necessidades de formação teórica sobre o ensino-aprendizagem. Fundamenta-se em fontes atuais das ciências da educação (revisão da literatura); referências bibliográficas e sitográficas complementam cada ficha de formação. As ferramentas produzidas são acompanhadas de roteiros e ilustrações para sua aplicação prática e foram testadas em várias regiões em diferentes formações.

UMA TABELA DE OBSERVAÇÃO DE AULA TRANSVERSAL

Essa tabela de observação, baseada nos três domínios e dimensões, é genérica e transversal (qualquer que seja o enfoque pedagógico) e pode ser utilizada de acordo com três roteiros:

I. Como apoio para uma análise de práticas

Como um passo anterior à análise: trata-se de focar a atenção sobre o ensino-aprendizagem observado, identificar os elementos observáveis, descrever “o que é visto”, coletar dados, rastros. A análise é uma iniciativa intelectual complementar que permite, a partir das observações, localizar, identificar os elementos isolados, os fatores e, em seguida, colocá-los em ordem, em relação, articulá-los, situá-los em uma rede de sentido. A análise de práticas é compreensiva. E analisar não é avaliar: se analisar é estabelecer relações, dar sentido, compreender, avaliar é, diferentemente, fazer julgamentos de valor, medir o distanciamento das normas: confrontar referido e referente. A análise das práticas requer o não julgamento de valor, a não interferência com processos de avaliação; ela é interpretação, compreensão, questionamento, busca por relações e sentidos.

II. A tabela de observação e a análise como ponto de partida de uma avaliação fundamentada, argumentada

A avaliação apoia-se na análise feita e pode ser seguida de propostas de dicas, de remediações ou de conselhos adaptados e não prescritivos depreendidos da análise e compartilhados pelo professor observado. O formador identifica os pontos a serem aperfeiçoados e propõe ferramentas conceituais, tabelas de leitura variadas das práticas

para desenvolver uma postura reflexiva no professor e levá-lo à tomada de consciência e à mudança.

III. A tabela de observação para dar um *zoom* coletivo no conjunto das dimensões constitutivas da prática

A tabela de observação pode ser empregada a fim de dar um *zoom* coletivo no conjunto das dimensões constitutivas da prática observada ou visada em algumas delas, em formação inicial ou contínua, por tempo limitado, para formar os formadores, os supervisores, os professores para a análise das práticas.

Assim, a escolha das ferramentas de formação concebidas a partir das práticas efetivas analisadas nas situações cotidianas de sala de aula para responder a questões identificadas e aplicar uma reforma contrasta com as práticas habituais que, frequentemente, obstruem reformas já feitas ou tentativas de mudança.

CONCLUSÃO

Essas ferramentas apreendidas de uma pesquisa baseada na observação de práticas de ensino efetivas, articulando pesquisa e formação, situam-se na perspectiva de um desenvolvimento profissional de professores capazes de analisar suas práticas, de realizar um julgamento profissional, de reflexão, de adaptação à mudança. Trata-se de oferecer aos professores resultados de pesquisas e uma formação centrada em suas representações e em suas práticas, de desenvolver sua capacidade de analisar, de compreender a lógica de seus processos de ensino, de mostrar os limites para que possam adotar novas práticas favoráveis à aprendizagem e, assim, de levá-los a construir um julgamento profissional a respeito de si mesmos, melhorar seu “sentimento de eficácia pessoal” (OCDE, 2014), a fim de prepará-los para exercer seu trabalho com maior eficácia para os alunos em um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage: recherche sur les interactions pédagogiques, modes d'ajustement et décisions interactives des enseignants en classe*. Caen: CERSE, 1991.

ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994.

ALTET, M. L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, n. 159, p. 101-111, 2004.

ALTET, M. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation em formation d'enseignants à leurs articulation: curriculum et transations nécessaires. In: ETIENNE, R. et al. (Org.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 215-232.

ALTET, M. De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. In: *40 ans des sciences de l'éducation: L'âge de la maturité ? Questions vives*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 2009. Disponível em: DOI: 10.4000/books.puc.8138. Acesso em: 28 jun. 2017.

- ALTET, M. Rapport final OPERA. 2015. Disponível em: <opera.ifadem.org/rapport_final>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- ALTET, M.; BRESSOUX, P.; BRU, M.; LÉCONTE-LAMBERT, C. Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n. 44, 1994.
- ALTET, M.; BRU, M.; BLANCHARD-LAVILLE, C. *Observer les pratiques enseignantes : pour quels enjeux ?* Paris : L'Harmattan, 2012.
- ALTET, M.; SALL, N.; PARE, A. Rapport final OPERA. 2016. Disponível em: <opera.fadem.opera.org/livrets-formation>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- ALTET, M.; VINATIER, I. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR, 2008.
- ALTET, M. et al. Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n. 70, 1996.
- ASTOLFI, J. P. *L'erreur : un outil pour enseigner*. Paris: ESF, 1997.
- BLOOM, B. *Taxonomy of Educational Objectives*. Chicago: University of Chicago, 1956.
- BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n. 98, p. 91-137, 1994.
- BRESSOUX, P. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, n. 12, p. 208-217, 2012.
- BRESSOUX, P. et al. Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, n. 126, p. 97-110, 1999.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- BRU, M. *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud, 1991.
- BRU, M.; ALTET, M.; BLANCHARD-LAVILLE, C. A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, n. 148, p. 75-87, 2004.
- BRU, M.; CLANET, J.; ALTET, M. *Revue Recherche et Formation sur les organisateurs*. 2008.
- CLANET, J. (Dir.). *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations ?* Rennes: PUR, 2009.
- DE LANDSHEERE, G. *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: PUF, 1986.
- DUNKIN, M. J. ; BIDDLE, B. J. *L'étude de l'enseignement*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1974.
- FLANDERS, N. A. Analyse de l'interaction et formation. In. MORRISIN, A.; MCINTYRE, D. (Dir.). *Psychologie sociale de l'enseignement*. Paris: Dunod, 1976.
- HAMRE, B. K. et al. Teaching through interactions: testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, v. 4, n. 113, p. 461-487, 2013. Disponível em: <http://jstor.org/stable/10,1086/669616>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- HATTIE, J. *Teachers Make a Difference*. What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Auckland: October, 2003. Disponível em: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-maker-a-difference-ACER-28200329.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- HATTIE, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon/Nova Iorque: Routledge, 2009.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris: OCDE, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- POSTIC, M. *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF, 1986.

RYANS, D. *Characteristics of teachers: their description, comparison and appraisal*. Washington, DC: American Council on Education, 1962.

SHAVELSON, R.; STERN, P. La recherche sur les pensées pédagogiques des enseignants, les jugements, les décisions et les comportements. *Examen de la recherche en éducation*, n. 51, p. 455-498, 1981.

STALLINGS, J. *Learning to look: a handbook on classroom observation and teaching models*. Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1977.

TALBOT, L. et al. *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: PUR, 2007.

TOCHON, V. F. Didactique du français: de la planification aux organisateurs politiques. *Revue Française de Pédagogie*, n. 96, 1991.

VEYRUNES, P.; LEBLANC, S. « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Revue Recherche & Formation*, n. 68, p. 139-152, 2011.

WALBERG, H. J.; WANG, M.; HAERTEL, G. D. Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, n. 63, p. 249-295, 1993.

WRAGG, E. C. *An Introduction to Classroom Observation*. Londres: Routledge, 1995.

MARGUERITE ALTET

Universidade de Nantes, Nantes, França

marguerite.altet@univ-nantes.fr

TEMA EM DESTAQUE

POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EN LA DOCENCIA EN LATINOAMÉRICA

CARLOS MARCELO • DENISE VAILLANT

RESUMEN

El presente artículo se basa en una investigación realizada durante el año 2015. El estudio comportó un proceso de identificación y categorización de políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina con particular énfasis en la situación de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana. El artículo examina la evidencia colectada en entrevistas a informantes clave, así como en informes y estudios. Se realiza un análisis en clave comparada de los cinco casos examinados que se triangula con la literatura internacional y regional que sustenta el estudio. Se concluye que los casos examinados podrían ser inspiradores para otros países de la región latinoamericana, interesados en apoyar formalmente la inducción de nuevos profesores en las aulas.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN • FORMACIÓN DE PROFESORES • PROGRAMAS DE GOBIERNO • AMÉRICA LATINA

POLICIES AND PROGRAMS OF INDUCTION INTO THE TEACHING PROFESSION IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

The present article is based on a study conducted in 2015. The study dealt with a process of identification and categorization of policies and programs of induction into the teaching profession in Latin America, with particular emphasis on the situation in Brazil, Chile, Mexico, Peru and The Dominican Republic. The article examines evidence collected in interviews with key sources, as well as in reports and studies. The five cases examined were analyzed in a comparative manner, triangulating them with the international and regional literature that supports the study. It is concluded that the cases examined could be inspirational for other Latin American countries interested in formally supporting the induction of new teachers into the classrooms.

EDUCATIONAL POLICIES • TEACHER EDUCATION • GOVERNMENT PROGRAMMES • LATIN AMERICA

POLITIQUES ET PROGRAMMES D'INDUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT EN AMÉRIQUE LATINE

RÉSUMÉ

Le présent article est basé sur une recherche réalisée en 2015. Cette étude a impliqué un processus d'identification et de catégorisation des programmes et des politiques d'induction du personnel enseignant en Amérique Latine, plus particulièrement sur la situation au Brésil, au Chili, au Mexique, au Pérou et en République Dominicaine. L'article examine les données collectées au cours d'entretiens avec des informateurs-clés, ainsi que dans des rapports et des travaux sur le thème. Les cinq cas retenus ont été analysés de manière comparative, à l'aune de la littérature internationale et régionale. La conclusion indique que ces cas pourraient être source d'inspiration pour d'autres pays latino-américains, officiellement intéressés à soutenir l'induction de nouveaux enseignants.

**POLITIQUE D'ÉDUCATION • FORMATION DES ENSEIGNANTS •
GOUVERNEMENT PROGRAMMES • AMÉRIQUE LATINE**

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE INDUÇÃO NA DOCÊNCIA NA AMÉRICA LATINA

RESUMO

O presente artigo está baseado em pesquisa realizada em 2015. O estudo abrangeu um processo de identificação e categorização de políticas e programas de indução na docência na América Latina, com particular ênfase na situação do Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana. O artigo examina a evidência coletada em entrevistas com informantes chave, bem como em relatórios e estudos. Foram analisados de forma comparativa os cinco casos examinados, triangulando-os com a literatura internacional e regional que sustenta o estudo. Conclui-se que os casos examinados poderiam ser inspiradores para outros países da região latino-americana, interessados em apoiar formalmente a indução de novos professores nas salas de aula.

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
PROGRAMAS DE GOVERNO • AMÉRICA LATINA**

ESTE ARTÍCULO SE CENTRA EN LAS POLÍTICAS DE INDUCCIÓN A LA DOCENCIA EN Latinoamérica referidas a los procesos mediante los cuales los maestros y profesores acceden a los centros educativos como docentes principiantes. La fase de inducción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro o profesor novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de un centro educativo (VAILLANT; MARCELO, 2015).

No hay dos escuelas iguales, y cada contexto tiene sus propias peculiaridades; sin embargo, es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inducción. El proceso se ve afectado por las características del propio docente principiante tales como sexo, biografía personal, creencias, ideas previas y formación. También hay que considerar las condiciones del contexto local donde se enseña, como la cultura escolar y organizativa y el tipo de escuelas, así como los aspectos más generales de política educativa vinculados al currículum y los materiales didácticos (NASSER-ABU ALHIJA; FRESKO, 2010).

Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Aunque los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente,

los docentes principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Esteve (2006) describe los procesos que viven los docentes principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error, y comparándose a un ideal que no existe. Es en esos años que el maestro llega a “sentirse” y “verse” a sí mismo como docente, y desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y el respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y estudiantes.

Las políticas de desarrollo profesional docente deben prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia. Estas políticas son aún incipientes en América Latina, donde son escasos los sistemas, planes y programas institucionalizados. La inducción “de facto” se produce pero son pocos los casos en los cuales la inducción es objeto de una política. En este artículo analizamos cinco experiencias que nos parecen relevantes e inspiradoras para las políticas en la región. Nos referimos a los casos de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana.

NOTAS CONCEPTUALES

¿QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL?

La inducción en la docencia refiere a una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades (VAILLANT; MARCELO, 2015).

La situación que se vive en muchos países no hace sino demostrar la necesidad de atender a los primeros años de docencia como requisito para asegurar un desarrollo profesional docente eficaz. Son muchas las investigaciones y revisiones que se han llevado a cabo en relación con la temática de nuestro artículo. Uno de los trabajos más recientes es el desarrollado por Avalos (2016), que revisa la literatura en torno al profesorado principiante, encontrando que el mayor porcentaje de investigaciones se refiere a la inducción (descripción de programas, procesos y efectos); en segundo lugar figuran las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido (aspectos cognitivos, afectivos, sociales y prácticos); en tercer lugar el aprendizaje profesional (reflexión, habilidades cognitivas, liderazgo), que analizan las situaciones de abandono/retención (factores que afectan); en cuarto

lugar los estudios sobre las creencias, actitudes, tensiones, desafíos y preocupaciones de los profesores principiantes; en quinto lugar los estudios sobre la mentoría (relaciones, cualidades y problemas de los mentores).

Por otra parte, en el estudio de la OECD *Teaching and Learning International Survey –TALIS–*, que comparó las respuestas de profesores principiantes y experimentados en 23 países, se observa que los profesores principiantes “dedican menos tiempo en sus clases a la enseñanza y el aprendizaje, dedican más tiempo que los profesores experimentados a mantener la disciplina en clase, informan de niveles de percepción de autoeficacia significativamente más bajos que los profesores experimentados” (JENSEN et al., 2012, p. 98). Son resultados muy similares a los que encontró Simon Veenman (1984) en su revisión de hace más de treinta años.

Los programas de inducción aparecen como la respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional. Éstos pueden definirse como “un proceso sistemático desarrollado en un clima escolar saludable, que da respuesta a las necesidades personales y profesionales de los nuevos profesores. Las necesidades personales son de dominio psicológico, e incluyen autoestima, autoeficacia y autonomía. Las necesidades profesionales tienen que ver con los aspectos técnicos, de relaciones y reflexivos tal como son percibidos por los nuevos profesores y la comunidad” (BICKMORE; BICKMORE, 2010, p. 1006).

LOS PRINCIPALES RASGOS DE LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EN LA DOCENCIA

Ingersoll e Smith (2003) han llevado a cabo algunos estudios para analizar el efecto que los programas de inducción tienen en la reducción del abandono y la rotación del docente principiante. Comentan estos autores que “Un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inducción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos docentes” (SMITH; INGERSOLL, 2004, p. 684). Estos autores en su estudio encontraron tres tipos de programas de inducción:

- básico, con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente principiante y con el sostén del director y/o el jefe del departamento;
- básico – colaboración con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente principiante, el sostén del director y/o el jefe del departamento, la planificación en común con otros colegas y la participación en seminarios con otros docentes principiantes;

- básico – colaboración-red de docentes-recursos con la presencia de los componentes mencionados en los programas anteriores y la participación en una red externa del docente.

Por su parte, Wong (2004) indica cuáles son las características de los programas de inducción eficientes tal como se ilustra en el Cuadro 1.

CUADRO 1

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EFICIENTES

Metas claramente articuladas	Reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores
Recursos financieros	Tiempo para que los docentes principiantes observen aquellos más experimentados
Apoyo del director de la escuela	Constante interacción entre docentes principiantes y experimentados
Mentores experimentados	Talleres para los docentes principiantes antes y a lo largo del año
Formación de profesores mentores	Orientación que incluye cursos sobre temas de interés
Reducción de carga horaria para docentes principiantes y mentores	Duración del programa al menos de uno o dos años

Fuente: Vaillant y Marcelo (2012) a partir de Wong (2004).

Los programas de inducción ayudan a los docentes a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada, lo que por lo general ocurre con el apoyo de mentores. La idea de que los docentes principiantes requieren un sistema estructurado para apoyar su entrada en la profesión ha ido cambiando a nivel internacional (VAILLANT; MARCELO, 2015). Décadas atrás se consideraba como algo accesorio. Hoy se entiende como un elemento central en el proceso de retención del docente principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza. Ahora resulta generalmente aceptado como un componente fundamental de un enfoque comprehensivo del desarrollo del docente.

Las investigaciones han venido mostrando la importancia del ambiente o cultura en la escuela como requisito para el éxito de los programas de inducción (GAIKHORST et al., 2014; GILLES; DAVIS; MCGLAMERY, 2009). Así podemos decir que una adecuada estructura de apoyos a través del programa de inducción es una condición necesaria pero no suficiente, ya que sin una cultura escolar que apoye al desarrollo profesional y la satisfacción con el trabajo de los profesores, el éxito de la inducción está en riesgo (DEVOS; DUPRIEZ; PAQUAY, 2012; FLORES, 2004).

La estructura, organización, duración, condiciones de desarrollo de los programas de inducción varían mucho (MARCELO, 2008). Estos componentes tienen valoración diferente por parte del profesorado principiante, como mostraron Algozzine, Gretes, Queen y Cowan-Hathcock (2007). Estos autores encontraron que las actividades más valoradas fueron las evaluaciones y observaciones formales realizadas por los directores, orientaciones específicas para la escuela, y la valoración u observación tanto formal como informal del mentor. Otros aspectos valorados fueron el contacto con otros profesores

principiantes, el apoyo para abordar situaciones de estrés, apoyo en la selección y desarrollo del contenido. También es valorada una actitud de colaboración, apertura, disponibilidad de tiempo y crítica constructiva por parte de los mentores.

LA FIGURA DEL MENTOR

Es el mentor el que con mayor fuerza caracteriza y define a los programas de inducción (ANTHONY, HAIGH; KANE, 2011). La mentoría es un proceso de acompañamiento que desarrolla un docente experimentado y con formación específica, en colaboración con uno o varios docentes principiantes (ORLAND-BARAK, 2006). La actividad del mentor alcanza su sentido en el trabajo directo en el aula junto con el docente principiante, planificando, observando, demostrando, analizando, reflexionando sobre la enseñanza (ORLAND-BARAK, 2014).

La figura del mentor ha recibido una considerable atención por parte de la investigación sobre formación del profesorado (VAILLANT; MARCELO, 2015). El mentor es un docente con experiencia y saber docente reconocido y con formación especializada como formador, que ofrece su apoyo al profesorado principiante (KELLY et al., 2014). Un profesional de la enseñanza que enseña, acompaña, pero que también necesita aprender un nuevo papel (ORLAND-BARAK; YINON, 2005). En las dos últimas décadas los programas de inducción se han centrado en promover la relación entre un mentor y un principiante. Los resultados de investigación vienen a demostrar que este apoyo y acompañamiento hacen que los docentes no abandonen su profesión (BICKMORE; BICKMORE, 2010).

Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente (RICHTER et al., 2013). Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes. Algunas son de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental. La figura del mentor, como plantea Gold (1997), viene a atender tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: necesidades emocionales (autoestima y seguridad); sociales (relaciones y compañerismo), e intelectuales.

Van Ginkel *et al.* (2016) han encontrado cuatro grupos de actividades que principalmente llevaban a cabo los mentores con el profesor principiante: proporcionar apoyo emocional y psicosocial; favorecer la construcción de conocimiento práctico personal; crear un contexto favorable para el aprendizaje y modificar los modos de actuar. Por otra parte, Orland Barak y Klein (2005) identificaron tres enfoques de mentoría: como terapeuta (énfasis en lo personal), como apoyo a la enseñanza (un papel de modelamiento y apoyo en adquirir

habilidades básicas), y un enfoque reflexivo (basado más en el diálogo para desarrollar múltiples perspectivas).

Como vemos, la literatura sobre programas de inducción ha considerado la influencia que ejercen los mentores formales. Pero poco se ha investigado también la participación y contribución de los mentores informales. Estos son personas elegidas por los propios principiantes para que les ayuden. En una investigación, Desimone *et al.* (2014) analizaron las diferencias entre mentoría formal e informal. La investigación mostró que es importante que mentores y principiantes compartan área de especialidad y nivel educativo. También se obtienen mejores resultados cuando los mentores enseñan en la misma escuela que el principiante porque ello da opción a más interacción. Además, se destaca la importancia de centrarse en el contenido que se enseña y en cómo aprenden los alumnos ese contenido.

En la mencionada investigación surge claramente que los profesores principiantes interaccionan más con los mentores informales que con los formales, pero el tipo de interacciones fue similar. Los principiantes recibieron más retroalimentación de los mentores formales que de los informales. Entre las conclusiones, se destaca la idea de que los mentores informales deberían considerarse como parte del conjunto de actividades de inducción, integrada como complemento al trabajo del mentor formal: “Integrar el rol de los mentores informales en el conjunto de apoyos para la inducción es consistente con la idea de desarrollar un sistema coherente de apoyos para los profesores a lo largo de la formación inicial, inducción y desarrollo profesional” (DESIMONE *et al.*, 2014, p. 103).

POLÍTICAS Y PROGRAMAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En América Latina y el Caribe se ha avanzado en la última década hacia el reconocimiento de la importancia que tiene el período de inducción profesional de los docentes. Existen experiencias que involucran el apoyo de docentes a otros docentes, en diferentes programas y en diversos contextos de aprendizaje (VAILLANT, 2009; TERIGI, 2010). También es posible identificar algunas experiencias que involucran mentores (MARCELO, 2008) y su formación (INOSTROZA; TAGLE; JARA, 2007).

En la región, muy pocos países además de los países caribeños de habla inglesa, tienen programas formales de inducción para los profesores que se inician en sus cargos. La propuesta de Belice tiene un diseño particularmente destacable: incluye orientación, observación de la clase, apoyo con tutorías, proyectos de acción e investigación, y evaluaciones durante el primer año del profesor (BRUNS; LUQUE, 2014).

Algunos artículos insisten en la necesidad de apoyo a docentes principiantes (UNESCO, 2013), lo que ha dado origen a publicaciones académicas y congresos referidos al tema. Por otra parte, la temática de la inducción a la docencia aparece en el contexto de sistemas de carrera docente, en la medida en que éstos reconocen una etapa previa o probatoria para el ingreso a esta carrera, como ocurre en el caso de Chile, Perú o Colombia (CUENCA, 2015). En los últimos años han surgido iniciativas de apoyo a los profesores que deben rendir pruebas que avalen su capacidad para ingresar a la carrera docente. En varios países latinoamericanos y caribeños se han desarrollado discusiones y experiencias sobre la inducción y se ha logrado aterrizar estos esfuerzos en políticas nacionales consensuadas y con presupuesto para su ejecución (BRUNS; LUQUE, 2014).

Forma parte del debate actual el carácter más o menos formal de la inducción y su reconocimiento como derecho de todos los docentes, el lugar que podría ocupar en la carrera docente, su condición o no de requerimiento para la habilitación docente, la forma de su institucionalización, y ligado a ello, las condiciones necesarias para desarrollar procesos de inducción efectivos (UNESCO, 2013).

Los programas de inducción a la docencia constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño de la enseñanza de los docentes latinoamericanos. La forma como se aborde el periodo de inducción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en docente. Además, este tema podría ser una puerta de entrada para que las autoridades, los hacedores de políticas y los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos, como el referido a la carrera y al desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones (VAILLANT, 2014).

DISEÑO METODOLÓGICO

El presente artículo se basa en una investigación realizada por los autores durante el año 2015. El estudio comportó un proceso de identificación y categorización de políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina y el Caribe con particular énfasis en la situación de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana. El estudio buscó, a pesar de la heterogeneidad de situaciones, identificar algunas tendencias que permitieran examinar a la región en clave comparada.

En una etapa preliminar, se consultó a informantes clave, luego se procedió a una exhaustiva revisión de la bibliografía de organismos internacionales tales como UNESCO, OEI, OECD así como de las redes de expertos que han elaborado informes para conferencias vinculadas a la temática. Finalmente se buscó ilustrar la descripción con casos de países ampliamente reconocidos en los cuales se impulsaron programas

de inducción a nivel nacional o federal y para los que se cuenta con informes y propuestas debidamente documentadas.

Para conformar el *corpus* del estudio se realizó una revisión sistemática, a partir de preguntas claramente definidas, que permitieron identificar, seleccionar y evaluar críticamente la investigación relevante referida a políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina y el Caribe. Se realizó una búsqueda preliminar durante el año 2015, que luego se actualizó durante el mes de junio 2016. En el proceso de búsqueda final se consideraron cuatro bases de datos (Dialnet, Redalyc, SciELO y Latindex). Además, se buscó en las referencias de los artículos.

El proceso de identificación, selección y análisis de casos se basó en los siguientes criterios de inclusión utilizados en el proceso de búsqueda: (1) leyes y informes de ministerios de educación; (2) estudios publicados en revistas científicas; (3) informes y estudios que identificaran como objeto de estudio la inducción en la docencia; (4) documentación cuyo contexto de desarrollo se refiere a países de América Latina y el Caribe; (5) publicaciones entre los años 2005 y 2015; (6) literatura en castellano y portugués.

En una primera revisión se seleccionaron los trabajos que en sus títulos contuvieran alguna de las palabras de la búsqueda (inducción, inserción, principiantes, nóveles). Luego se revisaron los textos completos, incluyendo material detectado en las referencias. En una segunda etapa se realizó el mismo proceso para los cinco países cuyos casos fueron seleccionados para el estudio (Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana).

RESULTADOS: LA PRESENTACIÓN DE CASOS

Al igual que ocurre en muchas otras cuestiones, no se puede hablar de políticas homogéneas en relación a inducción a la docencia, a su estatus y condición y a la forma de acceder a la enseñanza. La diversidad que caracteriza a los programas de inducción hace que encontremos diferentes soluciones al mismo problema. En ese sentido, existen en América Latina y el Caribe un cierto número de casos que pueden ser inspiradores para otros países.

En algunos países el periodo de inducción es obligatorio, en otros es voluntario y en otros simplemente no se ofrece como propuesta de formación a los docentes principiantes. No hay coincidencia en relación con la reducción de carga horaria para el docente principiante que en algunos países es significativa, mientras que en otros es mínima. Llama la atención también que en general no se exija formación específica para el docente que realiza funciones de mentorazgo, asumiéndose que la propia experiencia docente ya supone un bagaje suficiente de

competencia para poder realizar una tarea tan exigente como la de ser formador. Sí hay coincidencia en relación a la duración del periodo de inducción, que generalmente es de un año.

En los párrafos que siguen expondremos los cinco casos estudiados e incluiremos un análisis de las políticas de inducción en la docencia en función de las siguientes categorías: metas, características de los programas, recursos, apoyos de la dirección, presencia de mentores y decisiones administrativas.

BRASIL

Las iniciativas referidas a los procesos de inducción en Brasil son relativamente recientes. A nivel nacional, los procesos de inducción de los profesores de educación básica se basan en la legislación educacional referida a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96, al Plan Nacional de Educación 2001-2011 y al Plan Nacional de Educación 2014- 2024.

La preocupación por el periodo de inducción emerge, explícitamente, a partir del actual Plan Nacional de Educación (2014-2024) y la multiplicación de iniciativas de los Planes Estatales de Educación. Ejemplos recientes de actividades de inducción se encuentran en los Estados de Maranhão, Rio Grande do Sul y Paraná (MIRA; ROMANOWSKI, 2016).

Las políticas en materia de profesores principiantes se hacen explícitas en la meta 18 y más específicamente en la estrategia 18.2 del Plan Nacional de Educación 2014-2024. El Plan propone impulsar en las redes públicas la educación básica y superior, el seguimiento de los profesores principiantes mediante actividades de apoyo y acompañamiento a cargo de profesionales experimentados. Se busca respaldar el periodo de prueba previo a la efectividad en el cargo de los profesores mediante actividades con particular énfasis en el contenido que se enseña y en las metodologías de enseñanza de cada disciplina (SAVIANI, 2014).

La iniciativa del Plan Nacional ha sido fundamental para colocar en la agenda educativa nacional el tema de los profesores principiantes. Sin embargo, algunos autores (MIRA; ROMANOWSKI, 2016) mencionan los riesgos que supone un proceso de seguimiento cuyo propósito es la decisión en relación al periodo de prueba y la posterior efectividad en el cargo de los profesores principiantes. El Plan actual no contempla actividades que den respuesta a la complejidad del proceso, tales como el apoyo entre pares o la mentoría. Tampoco se considera la necesidad de recursos humanos y materiales para la adecuada implementación de los programas de inducción.

Aunque las acciones referidas a los profesores principiantes en Brasil son relativamente recientes, existen algunos antecedentes de

interés implementados desde las instituciones de formación, la escuela, la universidad, las Secretarías Estaduales y Municipales y el Ministerio de Educación. Gatti, Barretto y André (2011) identifican y analizan algunas políticas de apoyo a los profesores principiantes, entre las cuales la de la Secretaría de Educación de Ceará donde en el año 2009 se asoció la selección de profesores a la inducción. En efecto, una de las etapas del concurso implementado por la mencionada Secretaría estuvo centrada en cinco módulos de formación para profesores principiantes con una duración total de 60 horas. Esa experiencia fue similar a la desarrollada por la Secretaría de Educación de Jundiá, en el Estado de San Pablo, donde los profesores principiantes deben participar de un periodo de inducción de 30 días antes de asumir una clase.

Un estudio de Mira, Cartaxo, Romanowski y Martins (2014), identifica varias experiencias de inducción de profesores principiantes, entre las cuales los casos del *Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira* –PAPIC–, de la Universidad Federal de Mato Grosso; el *Programa de Mentoria on-line*, de la Universidad Federal de São Carlos y el *Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física* –PADI– de la Universidad de Extremo Sul Catarinense.

Por su parte, la investigación de Leal y Maia (2014) reporta algunas experiencias aisladas como la referida a un Programa de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, el cual tiene por objeto realizar un seguimiento de los ex alumnos de la Facultad de Educación en reuniones mensuales, durante el cual los profesores participantes tienen la oportunidad de informar y reflexionar, con la mediación de los profesores de la universidad, acerca de sus experiencias en el comienzo de su carrera docente.

El *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* –Pibid– fue presentado por el gobierno de Brasil en 2007 como respuesta a las necesidades de docentes en el sistema educativo público. No se trata propiamente de un Programa de Inserción aunque tiene algunos puntos en común. Su objetivo fue fomentar la iniciación temprana a la docencia de estudiantes de licenciaturas de instituciones de educación superior, y prepararles para enseñar en la educación pública (BEZERRA DE CARVALHO, 2013). En este programa los alumnos de las licenciaturas realizan actividades pedagógicas en escuelas públicas de educación básica, lo que facilita la integración entre teoría y práctica y una aproximación entre la universidad y las escuelas. El programa concede becas a alumnos y profesores participantes en el programa que han de presentar proyectos de convenio con escuelas de educación básica de la red pública de enseñanza (NOFFS; RODRIGUES, 2016).

CHILE

Chile es uno de los países latinoamericanos que ha hecho de la inducción uno de los temas prioritarios en la agenda de políticas docentes. En el año 2005, el Ministerio de Educación de Chile creó una comisión con la tarea de elaborar una propuesta de inducción de los profesores principiantes. Integraron esa comisión especialistas del mundo académico y docente, junto a profesionales del Ministerio de Educación. La comisión trabajó durante tres meses y elaboró un documento final en octubre de 2005, en el que se formula un conjunto de propuestas para llevar adelante la política de inducción (BECA; CERDA, 2010).

Previo a la puesta en marcha de actividades de inducción, se implementó un programa de formación de mentores desarrollado en el año 2006 por el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas –CPEIP. Luego se creó un Diplomado en Formación de Mentores en la Universidad Católica de Temuco. Debido a los resultados alentadores de estas primeras iniciativas, en el año 2008 se suma la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en el año 2009, las Universidades de Playa Ancha, de La Serena y Alberto Hurtado. Estos programas formaron unos 140 mentores (CHILE, 2015a). Además, en el año 2008, el CPEIP asigna al equipo del Programa Red Maestros de Maestros, la responsabilidad de seguir adelante con el diseño y la implementación del programa de apoyo a la inducción de profesores principiantes y la formación de mentores.

Otro antecedente interesante en Chile lo constituye el Programa “Inglés Abre Puertas”, el cual desde el año 2004 incluyó una propuesta para la formación de mentores de profesores de inglés y formó de manera experimental a decenas de docentes del país como futuros mentores (BECA; CERDA, 2010). En el año 2011, 81 mentores de inglés seguían activos –en particular a través de las Redes de Profesores de Inglés que funcionaban en el país (CHILE, 2015b).

Los datos disponibles indican que históricamente las mentorías disponibles para profesores que se inician en la docencia cubrían menos del 1% de los 6.000 profesores que en promedio se incorporan al sistema cada año (CHILE, 2015b). Por esa razón, en el año 2014, el CPEIP define una línea de trabajo específica para la implementación de un Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes.

En base a los antecedentes mencionados, la ley 20903, de marzo del 2016, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas previas. Explícitamente, los párrafos II y III de la mencionada ley refieren al Sistema Nacional de Inducción. El artículo 18 G define la inducción como “el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivos, facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad

educativa a la cual se integra” (Diario Oficial de Chile, abril 2016). A su vez, la ley define al “docente principiante” como el profesional de la educación que cuenta con un título profesional de profesor(a) o educador(a) y no haya ejercido la función docente o la ha desempeñado por un lapso inferior a un año o dos.

De acuerdo a la ley 20903, el proceso de inducción deberá iniciarse dentro del año escolar en que el profesor ingrese a prestar sus servicios profesionales, tendrá una duración de diez meses y requerirá una dedicación semanal exclusiva de un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas. Durante este período el docente principiante será acompañado y apoyado por un docente denominado “mentor”. Los docentes principiantes tienen derecho a percibir, mientras realicen el proceso de inducción, una asignación de inducción financiada por el Ministerio de Educación, por un máximo de diez meses.

Corresponde al director la designación de mentores y la administración e implementación del proceso de inducción mediante el diseño y aplicación de un plan de inducción. Cada establecimiento o unidad escolar puede utilizar diversas estrategias en el proceso de inducción de los docentes que recién se inician: actividades formales de orientación al interior de las escuelas, talleres de trabajo colaborativo entre docentes principiantes en temas relevantes al primer año de ejercicio docente, entre otras. Pero es de destacar que en el nuevo sistema la mentoría aparece como la estrategia central para la inducción de profesores principiantes.

El tercer párrafo de la Ley define al docente mentor como aquel profesional de la educación que cuenta con una formación idónea para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes y que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. El docente mentor deberá encontrarse reconocido a lo menos en el tramo profesional avanzado del desarrollo profesional docente y podrá tener hasta un máximo de tres docentes principiantes a su cargo.

La estrategia de mentoría consiste en el acompañamiento que realizan profesores experimentados, con formación específica para ejercer como mentores, a los docentes principiantes durante el primer año de ejercicio docente. El docente que desee contar con el apoyo de un mentor debe contactar al director del establecimiento en el cual trabaja. El director es quien puede hacer llegar la solicitud de un mentor para apoyar al docente a la coordinación del sistema de inducción en la Dirección Provincial de Educación correspondiente.

La promulgación de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es muy reciente y ha dado lugar a ásperos debates en el marco del conjunto de reformas estructurales impulsadas en Chile como la Ley de Inclusión, que prohíbe el lucro en la educación

y la selección de estudiantes, el proyecto de ley que crea una nueva educación pública y el futuro proyecto de reforma a la educación superior. Aún es muy pronto para extraer conclusiones definitivas acerca de la implementación de la Ley.

MÉXICO

En México, al igual que en los otros países de América Latina, el proceso de inducción de profesores principiantes es relativamente reciente. Históricamente, el desarrollo de los procesos de actualización y capacitación de docentes principiantes estuvo a cargo de las autoridades educativas estatales y se aplica por medio de dispositivos muy variados. Las entidades pueden desarrollar sus propios sistemas o programas de formación continua, o abocarse a los propuestos por la federación. En cambio, los profesores eligen libremente las actividades de superación profesional de acuerdo con sus intereses (INEE, 2015).

En la educación básica, sólo en una de cada cuatro escuelas operan procesos de inducción y de acompañamiento para los nuevos docentes, lo que significa que tales estrategias formativas están lejos de haberse generalizado. En educación media superior, en cambio, los docentes reportan tener una alta participación en programas de inducción tanto formales como informales y de ser acompañados a través de tutorías (INEE, 2015).

El actual Sistema Nacional de Formación Continua y superación profesional de docentes de educación básica en el país considera tres vías de atención: la actualización, la capacitación y la superación profesional. La Ley General de Servicio Profesional Docente –LGSPD– del 11 de septiembre del 2013, agrega a esos mecanismos la inducción para los docentes nóveles. Quienes resulten seleccionados en los concursos de ingreso al servicio tendrán acompañamiento por parte de un tutor durante un periodo de inducción de dos años para asegurar el desarrollo de las capacidades que se requieren para la docencia (MÉXICO, 2013).

El Artículo 22 de la LGSPD señala que el personal docente y técnico docente de nuevo ingreso, tiene derecho durante un periodo de dos años al acompañamiento de un Tutor designado por las autoridades educativas. También se establece que las autoridades tienen que realizar una evaluación al finalizar el primer año de servicio. Asimismo, luego de un periodo de dos años de Tutoría y de formación continua, se debe evaluar el desempeño de los docentes principiantes para determinar si favorecen el aprendizaje de los alumnos y cumplen con las exigencias de su función.

La selección de los Tutores se realiza en base a los lineamientos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE. Si nos referimos al periodo 2016-2017, el Artículo 3º de los Lineamientos

para la selección de Tutores de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior 2016- 2017, expedidos por el INEE, reitera que las funciones de Tutoría son adicionales a las que desempeña el personal docente y técnico docente. El Tutor es un docente experimentado que apoya, acompaña y asesora académicamente a sus pares para que estos reflexionen sobre su enseñanza y las necesidades educativas de sus alumnos, a fin de establecer estrategias que les permitan mejorar sus habilidades profesionales y los resultados de la Evaluación del Desempeño (INEE, 2014).

En el artículo 9 de los Lineamientos del INEE (2014), establece que puede participar en los procesos de selección de tutores, el personal con funciones Docentes y Técnicos Docentes en servicio que cumplan, entre otros, con los siguientes requisitos:

- poseer como mínimo estudios de nivel superior;
- tener nombramiento definitivo como personal Docente o Técnico Docente y haber desempeñado sus tareas durante al menos tres años en el nivel educativo, tipo de servicio, modalidad educativa, asignatura, tecnología, taller o función en la que busque desarrollar las funciones de Tutoría;
- no ocupar en el momento de su registro algún cargo o representación sindical;
- poseer habilidades básicas en el manejo de tecnologías de comunicación e información;
- en el caso de haber presentado la evaluación del desempeño, haber obtenido al menos un resultado suficiente.

El personal que haya sido seleccionado para desarrollar funciones de tutoría recibe la inducción o capacitación necesaria por parte de la Autoridad Educativa, Autoridades Educativas Locales y Organismos Descentralizados. La Tutoría se puede ofrecer en dos modalidades, presencial o en línea, en función de las condiciones y características de la entidad federativa.

La modalidad presencial implica la asistencia física del Tutor y de los docentes principiantes en las reuniones de trabajo y en la observación en las aulas. La modalidad en línea se desarrolla a través de una plataforma virtual, en donde se utilizan diversos dispositivos y medios de comunicación a distancia. Como en el país hay lugares sin acceso a internet, también se ofrece el apoyo de material multimedia, para asegurar que los docentes accedan a las actividades y a los materiales de estudio. En la Tutoría presencial, el Tutor cumple en promedio tres horas de trabajo semanales con cada docente. En la Tutoría en línea se consideran hasta nueve horas semanales del tiempo del Tutor

Según Martínez Mendez (2015), el esquema de tutorías parece no estar funcionando como estaba previsto, pues los incentivos para

atraer a docentes que ejerzan como tutores de los docentes de nuevo ingreso no han resultado suficientes. El mismo autor señala también dificultades en la efectividad del proceso de acompañamiento que reciben los docentes, así como en las dinámicas de tutoría que deberían contemplar a grupos de docentes y trabajo entre pares, preferentemente en el mismo centro escolar.

PERÚ

El Programa de Inducción Docente de la República del Perú surge a partir de la *Ley de Reforma Magisterial* de 2012, en cuyo artículo 22, *Programa de inducción docente en la Carrera Pública Magisterial*, se establece que:

La inducción docente es la acción de formación en servicio dirigida al profesor recién nombrado, con el propósito de desarrollar su autonomía profesional y otras capacidades y competencias necesarias para que cumpla plenamente sus funciones. El Ministerio de Educación regula este programa. (PERÚ, 2012)

La Ley de Reforma Magisterial del año 2012 y su reglamentación en el año 2013 incluyen una amplia variedad de artículos que describen el proceso de inducción en el Perú. Así, es especialmente el artículo 41 el que regula de forma clara cómo se organiza el programa de inducción:

- El programa de inducción del profesor que ingresa a la primera escala de la carrera magisterial, sin experiencia previa o menor a dos (02) años en la docencia pública, se inicia inmediatamente después del nombramiento y dura un periodo no mayor de seis (06) meses. Tiene la finalidad de fortalecer sus competencias profesionales y personales, facilitar su inserción laboral en la institución educativa y promover su compromiso y responsabilidad institucional.
- La ejecución del programa de inducción está a cargo de un profesor mentor, designado mediante concurso de alcance regional entre profesores de la tercera escala magisterial. Este profesor puede ser de la misma institución educativa o de una institución perteneciente a la misma Unidad de Gestión Educativa Local –UGEL– en la cual labora el profesor en periodo de inducción.
- En el caso de instituciones educativas unidocentes el programa es ejecutado con el acompañamiento de un profesor de la red educativa o de la institución educativa más cercana, designado por la UGEL.
- En el caso de los docentes que acceden a una plaza por contrato, participan del programa de inducción únicamente aquellos que ocupan plazas orgánicas vacantes por primera vez. Mientras se desarrolle el programa de inducción estas plazas no serán comprendidas en el proceso de reasignación.

- La evaluación del docente beneficiario del programa de inducción se realiza de acuerdo a los criterios que se desprenden del Marco de Buen Desempeño Docente. Sus resultados se incorporan a la calificación de la primera evaluación de desempeño docente.

Como vemos, el programa de inducción en el Perú incluye como elemento estructural y principal de apoyo al proceso de inducción la figura del mentor. Al respecto, la Resolución del MINEDU de 2016 describe la mentoría como “la estrategia central del Programa para contribuir con la incorporación crítica del profesor novel al escenario profesional donde desarrollará su labor mediante acciones de orientación, guía y asistencia personalizada y contextualizada de un mentor con mayor conocimiento y experiencia que el novel”.

Para el desempeño de sus funciones, los mentores desarrollan una estrategia en tres fases: diagnóstico (iniciación y conocimiento de la situación del profesor principiante); ejecución, en el que el mentor ha de realizar al menos cinco visitas al aula del profesor principiante, y cierre, que se corresponde con la última visita para revisar y sistematizar los logros alcanzados. Los mentores tienen diferentes perfiles en función del tipo de escuela: polidocente o multigrado, unidocente o escuela normal. Por otra parte, el programa incluye la figura del Asesor Pedagógico, cuyas funciones se centran en la formación y acompañamiento de los mentores del programa, proporcionando asistencia técnica, apoyando los planes de mentoría, desarrollando recursos para la formación de los mentores.

Para el adecuado cumplimiento del programa se establece que el profesor principiante debe de: mantener una coordinación e información permanente con el profesor mentor sobre la planificación, ejecución y evaluación de su labor pedagógica; asistir a las reuniones que convoque el profesor mentor y participar en las actividades que contribuyen a su mejor integración a la institución educativa; entregar al profesor mentor las evidencias de su trabajo pedagógico cuando se lo requiera.

Una característica distintiva del programa de inducción en el Perú es su duración: seis meses. A lo largo de este periodo, y con el acompañamiento de un mentor, el profesorado principiante va insertándose en la docencia y conociendo el Marco para el Buen Desempeño Docente, que es la guía que orienta su actuación. El programa se estructura en torno a tres componentes formativos y profesionales específicos: el *Componente Pedagógico*, que implica formación sobre el currículo, metodología, procesos pedagógicos, reflexión sobre la práctica, educación inclusiva; el *Componente de cultura escolar*, que tiene que ver con las relaciones en la escuela, el liderazgo, clima y habilidades sociales; y el componente de *Identidad y valores*, que pretende que los principiantes asuman su papel como profesionales de

la educación, adoptando valores de honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

El programa contempla un conjunto de estrategias en torno a la relación entre el principiante y el mentor, que incluyen la observación de clases por parte del mentor, el análisis y reflexión sobre la enseñanza desarrollada, en su caso el modelado por parte del profesor mentor, así como grupos de interaprendizaje con docentes entre profesores principiantes y mentores. El programa cuenta también con el apoyo de una plataforma virtual. Para apoyar y facilitar el desarrollo del programa se ha elaborado un conjunto de materiales como son: plan de mentoría, fichas de autodiagnóstico y diagnóstico, registro de acciones y permanencia del mentor en la escuela, cuestionarios, rúbrica de observación, guía de inducción, ficha técnica del diario del principiante y videos informativos.

En el momento de escribir este artículo, el programa de inducción docente se encuentra en la fase final del primer año de desarrollo. El Ministerio de Educación está desarrollando su correspondiente análisis y valoración de un proceso que ha configurado la inducción docente ya en una política pública fijada legalmente en la República del Perú.

REPÚBLICA DOMINICANA

República Dominicana indica la necesidad de desarrollar un programa de inducción como política pública a partir del *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*, que establece en su artículo 5.2.2 el compromiso de “Organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el establecimiento de programas de inducción”.

A partir de este requerimiento, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio –INAFOCAM– de la República Dominicana, ha puesto en marcha de forma experimental el programa de inducción denominado INDUCTIO con el objetivo de favorecer los procesos de inducción profesional a la docencia del profesorado principiante.

El programa INDUCTIO se desarrolla por INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), en alianza estratégica con el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla (España). El programa contempla un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar al profesorado principiante que adelante describimos. INDUCTIO se fundamenta en una visión constructivista y conexionista de la formación docente. Además, asume los principios de la autoformación y el desarrollo profesional docente basado en la evidencia. Coherente con esta visión, el programa plantea un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar en los docentes principiantes una inducción de calidad en la docencia (MARCELO et al., 2016).

Participaron a lo largo del curso 2015, unos 16 345 profesores principiantes de todos los niveles educativos y 43 mentores distribuidos por 18 regionales del país. Los mentores que trabajan para el programa INDUCTIO fueron seleccionados entre profesores con amplia y valorada experiencia docente, que venían desempeñando la función de coordinadores pedagógicos de centros educativos. Estos coordinadores reciben exención total o parcial de sus funciones en sus escuelas para poder desempeñar su trabajo como mentores. A estos mentores se añade un pequeño número de profesores del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña –ISFODOSU– que también desarrollan actividades de mentoría en el programa.

El programa INDUCTIO consta de una variedad de componentes formativos, entre los que se destacan la mentoría, los seminarios formativos presenciales y online, los círculos de aprendizaje y un portal con recursos digitales.

El número de profesores principiantes asignados a cada mentor es variable y depende de la disponibilidad del mentor, pero no supera nunca los 10 docentes principiantes. Una de las tareas principales de los mentores es el acompañamiento a los docentes principiantes en las escuelas y aulas. Para ello, cada profesor mentor realiza al menos dos visitas mensuales a cada uno de los docentes principiantes. Estas son visitas en las que los mentores acceden al aula del docente principiante, les observan enseñando, participan en sus clases si es necesario, demostrando su práctica docente, y posteriormente al finalizar la clase se reúnen con el profesor principiante para analizar y revisar la clase que ha desarrollado.

Como complemento a la tarea de acompañamiento que los mentores ofrecen a los profesores principiantes, INDUCTIO brinda al profesorado principiante un conjunto de seminarios formativos sobre temáticas identificadas previamente como necesarias a partir de una serie de diagnósticos. Estos seminarios formativos se desarrollan en la modalidad presencial y *online*. Para ello, cada profesor principiante tiene acceso al espacio INDUCTIO en el que cuenta con un acceso al Aula Virtual del programa.

Los círculos de aprendizaje se presentan como un escenario informal de reflexión y análisis de problemáticas específicas de docentes principiantes. Son espacios para compartir experiencias, intercambiar aprendizajes y reflexionar de forma colaborativa. También se analizan videos de buenas prácticas de docentes, así como videos de los propios docentes principiantes. Además, se desarrollan en estos seminarios la estrategia de diseño y enseñanza entre iguales. Estos círculos de aprendizaje son coordinados y dinamizados por al menos un mentor. Se realiza al menos un círculo de aprendizaje al mes, aunque en la mayoría de los casos son más los que se organizan, en el que participa

el grupo de profesores principiantes a él asignado junto con su mentor correspondiente.

El programa INDUCTIO asume los principios del aprendizaje conectivista. Por ello hace un uso intensivo de las tecnologías como soporte para la comunicación, interacción, apoyo y aprendizaje. INDUCTIO ha desarrollado un portal en internet (<http://inductio.org>) que cuenta con un espacio abierto y público y un espacio privado para el acceso del profesorado principiante y mentores. El espacio abierto presenta un Fondo de conocimiento que ofrece al profesorado principiante una amplia variedad de recursos y herramientas para el aprendizaje de los profesores. Consta de los siguientes componentes: red social para docentes principiantes; foros de discusión; acceso a docentes expertos; materiales didácticos; ejemplos de buenas prácticas docentes; portafolio de aprendizaje; contenidos digitales, etc. En el espacio privado de INDUCTIO se ofrece al profesorado principiante y a los mentores las herramientas: diario del profesor principiante y mentor, diseño de planes de mejora para los principiantes, autoevaluaciones a partir de los estándares nacionales, foro, espacio para formación online.

LA INDUCCIÓN EN CLAVE COMPARADA

La inducción a la docencia poco a poco se va abriendo paso en los países que hemos analizado. En Perú, Chile y México, las iniciativas legislativas consideran la inducción como un momento específico de la carrera docente y eso se ha transformado en normatividad con mayor o menor nivel de concreción tal como, por ejemplo, el caso de Chile, que se encuentra en pleno proceso de reglamentación de la ley. En otros países como Brasil o República Dominicana encontramos experiencias e iniciativas en la línea de promover la inducción, pero aún no se ha determinado el procedimiento para ofrecer una inducción a todo el profesorado principiante.

Y es que proporcionar una formación de calidad en el periodo de inducción tiene sus propios desafíos organizativos y logísticos. Son miles los docentes que cada año ingresan a las escuelas como profesores principiantes. Y los diferentes sistemas formativos analizados, que no cuentan con experiencia y tradición descentralizada de desarrollo profesional docente, se ven en la necesidad de formar a un amplio número de mentores para el apoyo a los profesores principiantes. En algunos casos, como Chile, la mentoría se ejerce por docentes que han sido evaluados y que están en un nivel destacado de desarrollo profesional. Sin embargo, en el resto de países, los mentores son docentes con mayor o menor experiencia y formación.

CUADRO 2

LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA EN CLAVE COMPARADA

	INSTITUCIONALIDAD	DURACIÓN	COMPONENTES	CARRERA DOCENTE
Brasil	Se trata de experiencias que se están llevando a cabo en algunos Estados, pero no hay una política y estrategia común a nivel de país. Inclusión de la inducción en el Plan Nacional 2014-24	Varía según los Estados	Diversidad según experiencia	No existe a nivel país
Chile	Creación de un Sistema Nacional de Inducción en una ley específica	Primeros diez meses	Mentoría. Otras actividades dependiendo de cada escuela. Papel destacado del director	Evaluación al finalizar el primer año
México	Existencia de inducción en la Ley General de Servicio Profesional Docente	Dos años	Tutor seleccionado de entre profesores con experiencia. Tutoría ofrecida en presencial o en línea	Evaluación al final del primer año
Perú	Regulación de la inducción en Ley de Reforma Magisterial y desarrollo de reglamento.	Seis meses	Mentores seleccionados y formados para su función. Se incluyen los Grupos interaprendizaje	Al final de la inducción los docentes son evaluados
República Dominicana	Reconocimiento de la inducción en Pacto Nacional para la Reforma Educativa, pero aún no transformado en ley o reglamento. Desarrollo experiencia piloto	Un curso escolar	Mentores seleccionados y formados para su función. Se incluyen los círculos de aprendizaje y seminarios presenciales	En la actualidad no hay vinculación

Fuente: Marcelo y Vaillant (2015).

Los programas de inducción que hemos analizado varían considerablemente en relación con su extensión. El caso de Perú es el más llamativo por su escasa duración: seis meses. No encontramos casos a nivel internacional que justifiquen lo reducido de su extensión. Sin embargo, al mismo tiempo constatamos que se trata de un programa en el cual se han establecido claramente componentes profesionales y formativos junto con indicación de estrategias. Aún es demasiado pronto para extraer conclusiones por lo que habría que examinar con mayor detenimiento las variables vinculadas con extensión y resultados.

En el extremo opuesto a Perú, aparece México con una duración de dos años, lo que parece un periodo más razonable para poder asegurar una inducción vinculada con el desarrollo profesional docente. Chile y República Dominicana sitúan la duración de la inducción en un curso escolar acorde con los demás programas internacionales. En Chile se establece que las actividades a desarrollar durante el periodo de inducción requerirán del profesorado principiante un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas semanales. En Perú, se establece

que los mentores realizarán al menos cuatro visitas a los profesores principiantes.

En materia de estrategias sugeridas, es de destacar en el caso de Chile el papel que se asigna a los centros educativos y en especial a su director en relación con el desarrollo de programas de inducción. Así, se pretende integrar el proceso de inducción dentro del plan de mejora escolar. Por otra parte, en la mayoría de los casos se incluye la necesidad de evaluación del profesorado principiante al finalizar el periodo de inducción. Otra estrategia interesante es la desarrollada en República Dominicana a través de los círculos de aprendizaje. Recordemos que se trata de escenarios informales de reflexión y análisis de problemáticas específicas de docentes principiantes. Estos círculos de aprendizaje son coordinados y dinamizados por al menos un mentor y podrían ser inspiradores para el resto de la región.

Como hemos analizado en este artículo, la inducción poco a poco va contemplándose como una política educativa normalizada en muchos países de América Latina y el Caribe. Existe un consenso común en relación a los beneficios que la inducción de calidad aporta a los docentes, las escuelas y en general al sistema educativo. Sin embargo, constatamos que la sostenibilidad de esta política requiere de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año en las escuelas, así como capacitar y poner a disposición del sistema un elevado número de mentores con la formación adecuada. Los programas de inducción necesitan del compromiso de las escuelas y de sus directores para su desarrollo. Pero no basta confiar en la capacidad de inducción informal de los centros educativos. La experiencia internacional nos enseña que los docentes necesitan para aprender experiencias formativas dentro de la escuela y fuera de ellas, de observación, retroalimentación, reflexión y colaboración con docentes experimentados, pero también con docentes que se inician en la enseñanza.

REFERENCIAS

- ALGOZZINE, B.; GRETES, J.; QUEEN, A. J.; COWAN-HATHCOCK, M. Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, v. 80, n. 3, p. 137-143, 2007.
- ANTHONY, G.; HAIGH, M.; KANE, R. The power of the "object" to influence teacher induction outcomes. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 5, p. 861-870, 2011. DOI: 10.1016/j.tate.2011.01.010
- AVALOS, B. Learning from Research on Beginning Teachers. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (Ed.). *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 2016. p. 487-552.
- BECA, C.; CERDA, A. M. Política de Apoyo a la Inducción de Profesores Principiantes. In: BOERR ROMERO, Ingrid (Ed.). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago Chile: OEI; Santillana, 2010. p. 13-27.

- BEZERRA DE CARVALHO, M. R. O Programa de Bolsa de Iniciação à docência – Pibid: contribuições e limites no âmbito dos cursos de formação inicial. *Revista Metafora Educacional*, n. 15, p. 287-302, 2013.
- BICKMORE, D. L.; BICKMORE, S. T. A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 4, p. 1006-1014, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.043
- BRUNS, B.; LUQUE, J. *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC.: World Bank Group, 2014.
- CHILE. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. *Sistema nacional de inducción para docentes principiantes*. Santiago de Chile: CPEIP, 2015a. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201505181200150.CUADERNO_DEL_MENTOR_INTRODUCCION.pdf>. Acceso en: 30 agosto 2017.
- CHILE. Ministerio da Educación. Evidencias: aportes a la reflexión sobre la movilidad y abandono docente 2013-2014. Santiago do Chile: Mineduc, 2015b. Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_enero2015.pdf>. Acceso en: 30 agosto 2017.
- CUENCA, R. *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago do Chile: OREALC/Unesco, 2015.
- DESIMONE, L. M.; HOCHBERG, E. D.; PORTER, A. C.; POLIKOFF, M. S.; SCHWARTZ, R.; JOHNSON, L. J. Formal and informal mentoring: complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, v. 65, n. 2, p. 88-110, 2014.
- DEVOS, C.; DUPRIEZ, V.; PAQUAY, L. Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, n. 20, p. 206-217, 2012.
- ESTEVE, J. M. Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. In: TENTI FANFANI, E. (Ed.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Fundación OSDE, 2006. p. 19-69.
- FLORES, A. The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, v. 7, n. 4, p. 297-318, 2004.
- GAIKHORST, L.; BEISHUIZEN, J. J.; KORSTJENS, I. M.; VOLMAN, M. L. L. Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, n. 42, p. 23-33, 2014. DOI: 10.1016/j.tate.2014.04.006
- GATTI, B.; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GILLES, C.; DAVIS, B.; MCGLAMERY, S. Induction programs that work. *Phi Delta Kappan*, v. 91, n. 2, p. 24-27, 2009.
- GOLD, Y. Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. 2nd. ed. New York: MacMillan, 1996. p. 548-594.
- GOLD, Y. Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. In: HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, 1997.
- INGERSOLL, V.; SMITH, T. The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, v. 60, n. 8, p. 30-33, May 2003.
- INOSTROZA, G.; TAGLE, T.; JARA, E. Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. *Revista Docencia*, n. 33, p. 57-63, 2007. Disponible en: <<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731215546.pdf>>. Acceso en: 30 agosto 2017.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente*. Mexico DF: INEE, 2014.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Los docentes en México*. Informe 2015. Mexico DF: INEE, 2015.

JENSEN, B.; SANDOVAL-HERNANDEZ, A.; KNOLL, S.; GONZALEZ, E. *The experience of new teachers: results from TALIS 2008*. Paris: OECD, 2012.

KELLY, N.; REUSHLE, S.; CHAKRABARTY, S.; KINNANE, A. Beginning teacher support in Australia: towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 39, n. 4, p. 68-82, 2014. DOI: 10.14221/ajte.2014v39n4.6

LANGDON, F. J.; ALEXANDER, P. A.; RYDE, A.; BAGGETTA, P. A national survey of induction and mentoring: how it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 44, p. 92-105, 2014. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.004.

LEAL, C.; MAIA, H. Representação Social de Formação e Trabalho Docente nos Programas de Residência Pedagógica. In JORNADAS NACIONALES, 4. LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, 2., 25, 26 y 27 de noviembre de 2014, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2014.

MARCELO, C. *El profesorado principiante*. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARCELO, C.; BURGOS, D.; MURILLO, P.; LÓPEZ, A.; GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C.; MAYOR, C.; JÁSPEZ, J. F. La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 71, n. 2, p. 145-168, 2016.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid: Narcea, 2015.

MARTÍNEZ MENDEZ, J. ¿Cómo hacer de la evaluación un instrumento para la profesionalización docente? De las concertaciones políticas a las atribuciones jurídicas en el sector educativo. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública Departamento de Gestión Pública y Departamento de Estudios Políticos y de Gobierno*, v. 4, n. 2, p. 167-194, 2015.

MÉXICO. *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*: artículo 2. *Diario Oficial de la Federación*. (201AD). 11 Septiembre 2013.

MIRA, M.; CARTAXO, S. R. M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Processos de inserção profissional de professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UTFPR, 2014.

MIRA, M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum*, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.

NASSER-ABU ALHIJA, F.; FRESKO, B. Socialization of new teachers: does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 8, p. 1592-1597, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.010.

NOFFS, N.; RODRIGUES, R. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. *E-Curriculum*, n. 14, v. 1, p. 357-374, 2016.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA –UNESCO. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: OREALC, Unesco, 2013.

ORLAND-BARAK, L. Lost in Translation (perdidos en la traducción) : tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 187-212, mayo/agosto 2006.

ORLAND-BARAK, L. Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, n. 44, p. 180-188, 2014. DOI: 10.1016/j.tate.2014.07.011.

ORLAND-BARAK, L.; KLEIN, S. The expressed and the realized: mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 379-402, 2005.

ORLAND-BARAK, L.; YINON, H. Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, n. 31, p. 557-578, 2005.

PERÚ. Ministerio de Educación. *Ley de Reforma Magisterial*. Lima, Perú, 2012.

RICHTER, D.; KUNTER, M.; LÜDTKE, O.; KLUSMANN, U.; ANDERS, Y.; BAUMERT, J. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, n. 36, p. 166-177, 2013. DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.012.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SMITH, T.; INGERSOLL, V. What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 3, p. 681-714, 2004.

TERIGI, F. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago do Chile: PREAL, 2010. (Documentos de Trabajo, n. 50).

VAILLANT, D. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educar*, Madrid, v. 50, p. 55-66, 2014. Especial 30 aniversario. Disponible en: <<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>>. Acceso en: 30 agosto 2017.

VAILLANT, D. Políticas de inducción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Madrid, v. 13, n. 1, p. 28-41, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid: Narcea, 2015.

VAN GINKEL, G.; OOLBEKKINK, H.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, v. 22, n. 2, p. 198-218, 2016. DOI: 10.1080/13540602.2015.1055438.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, n. 54, p. 143-178, 1984.

WONG, H. Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin*, n. 88, p. 41-59, 2004.

CARLOS MARCELO

Universidad de Sevilla, Sevilla, España

marcelo@us.es

DENISE VAILLANT

Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay

vaillant@ort.edu.uy

ARTIGO

ARTIGOS

A COMPREENSÃO HISTÓRICA DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

ANDRÉ LUIZ PAULILO

RESUMO

O texto, organizado em três partes, discute o modo como a ideia de fracasso escolar foi posta em questão no Brasil. Na primeira delas, o autor aborda as condições de produção das pesquisas sobre o tema, prestando atenção ao sentido histórico do seu emprego como noção de análise. Na segunda, examina material produzido sobre o tema, na forma de pesquisa ou de tradução para o português, a fim de problematizar o registro mais comum da sua história. A terceira parte propõe que a mobilização popular por escolarização entre os anos 1970/1980 em São Paulo é um elemento explicativo relevante, mas ausente da reflexão sobre a elaboração da noção de fracasso escolar como categoria de análise em educação.

FRACASSO ESCOLAR • ESCOLARIZAÇÃO • HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO • PESQUISA EDUCACIONAL

THE HISTORICAL UNDERSTANDING OF SCHOOL FAILURE IN BRAZIL

ABSTRACT

This text, organized in three parts, discusses the way in which the idea of school failure in Brazil was approached. In the first part, the author addresses the conditions under which studies about school failure in Brazil were conducted, paying attention to the historical sense of its use as an analytical tool. The second part examines some of the material that was produced about this issue, in the form of research or translation into Portuguese, in order to problematize the most common record of its history. The third part proposes that the mobilization of the population for education, around the years 1970/1980 in São Paulo, is a relevant explanatory element. However, it lacks reflection on the elaboration of the notion of school failure as an analytical category in education.

SCHOLAR FAILURE • SCHOOLING • HISTORY OF EDUCATION • EDUCATIONAL RESEARCH

COMPRÉHENSION HISTORIQUE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE AU BRÉSIL

RÉSUMÉ

Ce texte, organisé en trois parties, discute la manière dont l'idée d'échec scolaire a été remise en question au Brésil. Dans la première partie, l'auteur aborde les conditions de production des recherches sur le thème et s'arrête sur le sens historique de son emploi comme catégorie d'analyse. Dans la seconde, la production sur le thème sous forme de recherches ou de traduction en portugais, est soumise à examen afin de problématiser le récit le plus commun de son histoire. La troisième partie avance que la mobilisation populaire pour la scolarisation des années 1970-1980 dans l'État de São Paulo représente un élément explicatif important, bien qu'une réflexion sur l'élaboration de la notion d'échec scolaire comme catégorie d'analyse y soit absente.

ÉCHEC SCOLAIRE • SCOLARISATION • HISTOIRE DE L'ÉDUCATION •
RECHERCHE EN ÉDUCATION

LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA DEL FRACASO ESCOLAR EN BRASIL

RESUMEN

El texto, organizado en tres partes, discute el modo en el que se puso en cuestión la idea de fracaso escolar en Brasil. En la primera parte, el autor aborda las condiciones de producción de las investigaciones sobre el tema, prestando atención al sentido histórico de su empleo como noción de análisis. En la segunda, examina el material producido sobre el tema, bajo la forma de investigación o de traducción al portugués, a fin de problematizar el registro más común de su historia. La tercera parte propone que la movilización popular por escolarización entre los años 1970/1980 en São Paulo es un elemento explicativo relevante, pero ausente de la reflexión sobre la elaboración de la noción de fracaso escolar como categoría de análisis en educación.

FRACASO ESCOLAR • ESCOLARIZACIÓN • HISTORIA DE LA EDUCACIÓN •
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

O FRACASSO ESCOLAR É IDEIA RECENTE E, CONFORME SUGEREM ISLAMBART-JAMATI (1985B) e Prost (1985), está relacionado com as condições históricas de produção de um discurso sobre os efeitos da presença dos contingentes originários de meios desfavorecidos na escola. Mas, sobretudo, foi fenômeno posto como questão por uma sociologia especialmente interessada na análise dos efeitos das desigualdades sociais no ensino. A sequência de estudos publicados por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964a, 1964b, 1970) e Bourdieu, Passeron e Saint-Martin (1965), entre 1964 e 1970, praticamente definiu os termos da discussão acerca do significado social da seleção escolar. Conforme sublinham Nogueira e Catani (1998, p. 9), trata-se de trabalhos que, rompendo com as explicações fundadas em aptidões naturais e no “dom”, mostram os mecanismos por meio dos quais “o sistema de ensino transforma as diferenças resultantes da transmissão familiar da herança cultural em desigualdades de destino escolar”. De muitos modos, Bourdieu com Passeron (1964a, 1964b, 1970, 1975) e também com Alain Darbel (1966) e Luc Boltanski e M. de Saint-Martin (1973) exploram situações em que a ação escolar revela-se bastante desigual, ou porque atua sobre indivíduos previamente dotados pela ação familiar ou porque transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso.¹ Da frequência a museus ao ingresso na universidade e no mercado de trabalho, uma série de indícios é analisada para mostrar como a escola protege melhor os privilégios sociais, econômicos e culturais do que sua transmissão aberta. Sobre-

¹ Atentar também para outras colaborações em Bourdieu (1966), Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin (1973) e Bourdieu e Saint-Martin (1970).

o fracasso em atingir “tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar” e o abandono do sistema escolar serviram como pistas ao estudo das operações de seleção por meio das quais, sob as aparências da equidade formal, o sistema de ensino exerce suas funções de conservação social.

O tema não foi incorporado à historiografia da educação que, embora atenta às propriedades específicas da população escolar, suas estatísticas (cf. CANDEIAS, 1996; LUC, 1987) e condições de escolarização (PROST, 1968, 1970), deixou de descrever as relações entre seus elementos centrais e de documentar seus principais ciclos. Principalmente o fracasso escolar ainda não se constituiu em um problema historiográfico, como ocorreu na sociologia ou na psicologia. Não vem da história uma explicação capaz de fazer aparecer diferenças relativas às continuidades ou às unidades das quais partem as análises sobre a repetência e a evasão, os índices de competência leitora produzidos na escola ou os fracassos na aprendizagem. A historiografia também não se prestou a evidenciar os limites de significado relativos aos modelos sociológicos e psicológicos de explicação do fracasso, à maneira de um lugar de “controle” no qual se experimentam esses modelos em campos estranhos à sua elaboração, conforme a compreensão de Certau (2007, p. 88) da prática histórica. Tampouco há o esforço necessário para fazer aparecer os desvios, as exceções, que a aplicação de modelos demográficos e sociológicos, ou mesmo psicológicos, faz aparecer em muitos domínios da documentação.² E, como em tantos outros objetos da história, trata-se de um fenômeno que não existe fora das categorias de percepção que o isolam e dos dispositivos a partir dos quais opera, nesse caso, os dispositivos de reprovação e exclusão da seleção escolar.

Em todo caso, não se trata de uma história que deixou de ser problematizada. Por um lado, a espécie de denúncia da escola como aparelho ideológico de Estado que estruturou estudos como os de Baudelot e Establet (1971) e Bowles e Gintis (1976) sustentam uma história fari-saica.³ Não é só que a escola tenha o papel de inculcar a ideologia burguesa; sua missão é reforçar a marginalidade produzida socialmente no sistema capitalista. Por outro, as versões mais insulares da história da educação que nos vieram da psicologia, da sociologia ou da didática encorajam, de modo rarefeito, a investigação do fracasso escolar. Por meio de um olhar retrospectivo, buscam-se na história as explicações para o presente, em geral, ao custo de sínteses que aplainam, suprimem ou ignoram as controvérsias, os fatos inconvenientes à explicação (RAVON, 2000). De outra parte, ainda, tem circulado nos guias curriculares uma interpretação histórica politicamente comprometida com a administração dos atuais sistemas de educação. Em 2008, por exemplo, a reorientação curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo foi justificada por uma percepção peremptória de que a autonomia das escolas para

2

Nesse caso, os estudos de Bernard Lahire (1997) sobre o sucesso escolar de alunos oriundos de meios populares contribuem com um questionamento parcial da teoria da legitimidade cultural de Bourdieu.

3

Em 2002, Samuel Bowles e Herbert Gintis revisitaram *Schooling in Capitalist America* e, principalmente, reconheceram a pouca atenção que deram aos agentes da escolarização na construção de uma sociedade mais capaz de alargar as liberdades e benefícios materiais para todos e, assim, às contraditórias pressões que operam nas escolas. Essas questões também estão discutidas em Cole (1988).

definir seus próprios projetos pedagógicos havia se mostrado insuficiente ao longo do tempo.

Essa descrição é, certamente, elementar. Convém acrescentar, ao menos, que psicólogos, sociólogos e educadores demonstraram amplamente a imbricação inextrincável para a aprendizagem entre as condições sociais de origem dos alunos, o sistema de ação da escola e as lutas e os conflitos por meio dos quais ele se constrói e perdura. Nessa *démarche* das análises, não foram ignoradas as nuances da noção de “fracasso escolar”, concebida de certo modo como um conjunto de fatos redutíveis ao contexto causal que os explicaria. Ocorre que a compreensão do fracasso escolar tem sua história e, portanto, parece-me razoável lidar com os usos do termo em vez de tomá-lo como conceito derivado de um modelo teórico. Esse é o propósito deste ensaio: distinguir os usos, abordar algo das diferenças de análise que a noção de fracasso escolar suscitou nas pesquisas acerca dos processos de escolarização nas últimas décadas do século passado. Não se trata aqui, no entanto, de um estudo conjuntural, mas, principalmente, de um esforço localizado de entendimento das questões relacionadas ao modo como se operou sentido para essa noção no Brasil. Assim, este texto, organizado em três partes, detém-se na sondagem das maneiras pelas quais o fracasso escolar foi posto em questão e pesquisado entre nós. Na primeira, exploro as condições de produção das pesquisas sobre o tema do fracasso escolar no Brasil, prestando atenção ao sentido histórico do seu emprego como noção de análise. Na segunda, abordo parte do material produzido sob o tema do fracasso escolar, na forma de pesquisa ou de tradução, para problematizar o registro que mais comumente se fez da sua história. A terceira parte propõe que a mobilização popular por escolarização entre os anos 1970/1980 é um elemento explicativo relevante, mas ausente da reflexão sobre a elaboração da noção de fracasso escolar como categoria de análise em educação. Nesse sentido, visa a perceber algo das “lacunas” que se insinuam em diversas regiões da documentação acerca da construção da escola.

A COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR

No Brasil, as preocupações com o fracasso escolar como objeto de estudo emergem de diferentes contextos da pesquisa educacional nos anos 1970/1980. Os levantamentos do estado da arte sobre a questão realizados por Maria Helena Souza Patto (1988) e Carla Biancha Angelucci *et al.* (2004) instruem bem quanto às circunstâncias predominantes da produção. O modo como Patto (1988) expõe sua compreensão do fracasso escolar mapeia os aspectos institucionais e as rupturas temática e teórico-política que organizaram a pesquisa acerca do fracasso escolar no período. Trata-se de um itinerário seguro acerca das condições dessa

produção e que, observando uma advertência de Aparecida Joly Gouveia (1971), desenhou-se a partir das relações estabelecidas com a produção anterior. Sigo-a, portanto.

Primeiro, então, as rupturas. Do ponto de vista temático, as pesquisas percebem a “participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas, sobretudo fora do sistema escolar” (PATTO, 1988, p. 75). Mesmo reconhecendo ser essa uma tendência presente nos escritos dos escolanovistas dos anos 1920 aos 1950, distingue: “agora ela deixa de ter o caráter ensaístico e se expressa sob a forma de pesquisa empírica do que se convencionou chamar de fatores intra-escolares” (PATTO, 1988, p. 75). Já a ruptura teórica, na avaliação de Patto (1988), subjaz numa ruptura política: essa produção supera a concepção liberal do papel da escola. Não assume mais a educação escolar como a vanguarda das reformas sociais e expressou-se de duas formas. Inicialmente, a crítico-reprodutivista, que “fundamentou ensaios e relatos de pesquisa nos quais as práticas constitutivas da vida na escola eram entendidas apenas como mantenedoras da ordem social vigente” (PATTO, 1988, p. 76). Depois, com a crítica do reprodutivismo, “a escola passou a ser vista como um lugar que poderia ser afinado com a transformação da sociedade de classes” (PATTO, 1988, p. 76). Em fins dos anos 1980, a espécie de hiato que havia entre a conceituação macroestrutural marxista e os estudos da vida escolar produziu nova rotação do olhar, dessa vez em direção ao cotidiano. Sobretudo a busca das formas como as variáveis externas ao sistema escolar se articulam aos fatores internos da escolarização levou a incluir nas pesquisas a fala dos participantes da vida escolar por meio de procedimentos não quantitativos de análise do discurso (ANGELUCCI et al., 2004, p. 65).

Institucionalmente, a importância das publicações da Fundação Carlos Chagas – FCC – para consolidar um padrão de pesquisas diverso daquele que mantiveram instituições como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep – e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – constitui num primeiro aspecto. Entre 1977 e 1981, os projetos de pesquisa conduzidos pela FCC propõem modelos interpretativos alternativos à forte leitura psicológica do processo de educação escolar ou ao modelo funcionalista de ciências sociais que ainda nos anos 1970 dominavam a pesquisa educacional de âmbito governamental. Assim, Angelucci *et al.* (2004) entendem que os *Cadernos de Pesquisa* da FCC abriram espaço para abordagens da realidade escolar a partir do materialismo histórico. A consolidação dos programas de pós-graduação e pesquisa contribuiu para generalizar as concepções críticas da escola entre os anos 1970 e 1980. O destaque conferido por Angelucci *et al.* (2004) à Universidade de São Paulo – USP –, à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e à FCC não dá conta das frentes

então abertas com os programas de pós-graduação de outras universidades e de outros centros de estudo, mas lembra um segundo aspecto institucional relevante para a pesquisa do fracasso escolar. O protagonismo da universidade e das fundações para o estudo da educação na crítica aos pressupostos presentes nas decisões técnico-administrativas que visavam a superar as vicissitudes de uma escolarização ainda calcada no preconceito racial e social definiu um horizonte de pesquisa. Sobretudo, foi da pesquisa universitária daqueles tempos que proveio outro conjunto de categorias de compreensão do fracasso escolar, concorrente àquele que as autoridades e órgãos governamentais utilizavam para lidar com os dispositivos escolares.

Se é que consegui ser fiel ao levantamento realizado por Patto (1988), há dois tipos de deslocamentos na compreensão do fracasso escolar. Um que vai da busca de determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar e das relações de causa-efeito entre influências negativas de grupos étnicos e sociais e o desempenho escolar para a compreensão dos fatores intraescolares. Assim, aos estudos assentados nas teorias do capital humano ou da carência cultural sobreveio uma maior atenção à participação da própria escola nos resultados nela obtidos. Outro movimento se dá como ruptura com a concepção liberal do papel social da escola e foi resultado da ênfase dada aos paradigmas da reprodução no debate acerca das desigualdades educacionais quando da passagem dos anos 1970 para os anos 1980. Sobretudo a crítica reprodutivista serviu de respaldo a uma mudança de perspectiva interpretativa que passa a ver a escola como dispositivo de manutenção da ordem social e não mais enquanto atributo da transformação. Em contrapartida, a crítica que se segue ao reprodutivismo restitui então o papel da escola como condição para a democratização das oportunidades sem, contudo, hiperdimensionar suas atribuições na mudança social, de modo que outro limiar de compreensão foi transposto com a utilização de referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa etnográfica da escola. Na tentativa de “superar o hiato entre os conceitos macroestruturais marxistas e as necessidades conceituais trazidas pelo estudo da vida escolar” (ANGELUCCI et al., 2004, p. 57-58), a pesquisa e a reflexão acerca do fracasso escolar arriscaram contribuir com a construção política de uma escola democrática.

A PROBLEMÁTICA HISTÓRIA DE UM PROBLEMA

Em torno do esquema dado por Patto (1988) e Angelucci *et al.* (2004), é mesmo possível organizar um quadro do material produzido entre nós sob o tema do fracasso escolar na forma de pesquisa ou de tradução. Assim, o primeiro deslocamento, que vai da busca das variáveis externas ao sistema escolar para a compreensão dos fatores intraescolares, opõe

ao primado da psicologia uma sociologia da escola cujos trabalhos de Dorith Schneider (1974) e Luiz Pereira (1967) são exemplos. Essas produções contrapunham-se aos discursos sobre a privação cultural e às teorias da educação compensatória, sub-repticiamente difundidas no Brasil por programas governamentais. No segundo deslocamento, compreendido como de superação da concepção liberal do fracasso escolar por uma perspectiva marxista, predominou o paradigma da reprodução e as teorias de Bourdieu. *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron, tem sua tradução publicada aqui em 1975 e, a partir de então, a discussão em torno das ideias-força da sua teoria animaram empreendimentos político-teóricos centrais para os estudos de Luiz Antônio Cunha (1977), Dermeval Saviani (1982), Maurício Tragtenberg (1978) e da própria Maria Helena Souza Patto (1991).

Maria Alice Nogueira (1990, p. 56) tem muita razão quando afirma que essas novas teorias vinham se contrapor à ideologia reformista da pesquisa e das políticas de combate às desigualdades escolares, e que a predominância do pensamento marxista nos meios intelectuais de então desempenhou um papel singular na crítica da maneira como eram feitas. É do período dos governos da transição, entre 1982 e 1989, a publicação, nessa chave de compreensão, de pesquisas sobre aspectos variados das desigualdades escolares: de acesso e permanência (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983), de desempenho (KRAMER, 1982), de trajetórias (PATTO, 1991). Também no bojo dessas preocupações, as obras de Forquin (1992), Petitat (1994) e Willis (1991) adquirem relevância para pensar as problemáticas que se instalam com o debate sobre as desigualdades educacionais e as condições para democratização das oportunidades escolares, e são traduzidas.

Mais que tratar dos desdobramentos para o campo da pesquisa educacional dessa espécie de mobilização teórica diante dos problemas de escolarização, é preciso interromper aqui, porque o principal aspecto do argumento já está posto. Retrospectivamente, a percepção que se tem da pesquisa acerca do fracasso escolar é a de que ela rompe política, teórica e metodologicamente com um liberalismo de tipo escolanovista. Mesmo de acordo com os tipos de ruptura e dos limiares que então, necessariamente, se superou, tão bem identificados nos balanços produzidos por Patto (1988) e Angelucci *et al.* (2004), não penso ser esse o ponto de clivagem. A forma como Anísio Teixeira atuou nos órgãos da administração central do ensino embaraça esse quadro em pelo menos dois aspectos. Primeiro, no relatório de 1935, Anísio Teixeira teve claro que o aluno reprovado não significava êxito do aparelho selecionador que era ou algum dia foi a escola. Diante dos resultados dos testes de aproveitamento escolar aplicados em 1933-1934, constatou que a reprovação era índice da falha da instituição e do sistema escolar nos seguintes termos:

Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam.

Não é difícil avaliar quanto a modificação veio influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população.

Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não já êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum. (TEIXEIRA, 1935, p. 74)

Depois, o CBPE sustentou uma perspectiva experimentalista de pesquisa que, se não abandona os temas do atraso e das condições culturais e escolares da modernização, redefiniu as relações entre a “pesquisa empírica” e a “generalização” no campo da educação. A partir da concepção antropológica de cultura (XAVIER, 1999; FREITAS, 2001), o CBPE desenvolveu, em diferentes regiões do país, uma série de estudos de comunidade. Na abordagem dessa produção, interessou a Xavier (1999, p. 96) registrar que o esforço desses estudos para “potencializar o uso e a eficácia social da instituição escolar” fez inverter a compreensão do seu papel social: “de agente de aculturação” tornou-se “um espaço de ‘enculturação’”. Conforme acentua Mendonça (2008), o CBPE constituiu, por esse viés, uma tradição de pesquisa que acabou por ser apagada da história da nossa educação. Sobretudo, Mendonça (2008) percebe, na forma simplista como as contribuições do legado liberal à educação brasileira foram compreendidas, o principal aspecto desse apagamento. Identificadas à perspectiva tecnoburocrática que se impôs pós-1964, a vertente representada pelo pensamento de Anísio Teixeira também se constituiu historicamente no Brasil em uma “tradição desafortunada” (LOVISOLO, 1990; MENDONÇA, 2008, p. 61).

Ainda que assim, por um lado já havia por parte de Anísio Teixeira a preocupação com os fatores intraescolares da reprovação e da evasão desde a reforma da educação pública da capital federal. Também há de se lembrar que os trabalhos de Luiz Pereira (1967) foram produzidos pela regional de São Paulo do CBPE. Portanto, a compreensão do fracasso escolar como fracasso da escola, e não da criança individualmente ou da sua família, era já mais que uma mera “tendência presente nos escritos escolanovistas”, uma posição marcada no debate educacional desde fins dos anos 1930 entre os chamados liberais. Por outro lado, as produções

do Inep e do CBPE abriram frentes de estudos que fizeram mais do que “fornecer dados para a política educacional”. Conforme mostram Xavier (1999) e Freitas (2001), foram órgãos por onde Anísio Teixeira estabeleceu convênios com pesquisadores e instituições da Europa e Estados Unidos e procurou reorientar a pesquisa educacional. Nesse sentido, a presença da “velha guarda” escolanovista nas publicações do Inep e do CBPE (Fernando de Azevedo, Almeida Jr., Lourenço Filho) conviveu com as perspectivas do trabalho de pesquisa empírica das universidades de então. Atuaram em torno de projetos do CBPE pesquisadores da USP, da Universidade do Brasil e da Escola Livre de Sociologia e Política, publicando os resultados na revista *Educação e Ciências Sociais* e nas várias séries da coleção de publicações do CBPE e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Ao lado de pesquisadores estrangeiros, os intelectuais articulados por Anísio Teixeira configuraram outro padrão de se fazer sociologia. Segundo Xavier (1999, p. 93), advieram de uma matriz considerada, na época, a mais moderna e científica, pesquisas baseadas no emprego dos métodos de estudo de caso e de observação participante, da história de vida, além de *surveys* e entrevistas e com um novo universo temático: investigações sobre a comunidade, as relações raciais, a assimilação e aculturação e a mobilidade social.

O FRACASSO E A DESFETICHIZAÇÃO DO SABER ESCOLAR

O objetivo de me deter dessa forma num dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no entanto, não é fazer retroceder, aos anos 1930, ou personalizar, em Anísio Teixeira, o que chamei de ponto de clivagem. Concordo com Patto (1988) e Angelucci *et al.* (2004) que é, a partir da segunda metade dos anos 1970, que uma nova tendência na pesquisa educacional impõe-se entre nós. Mas não penso que a mudança de perspectiva do estudo do fracasso do aluno na escola resultou da superação da concepção liberal de educação. Entendo que “as condições históricas de produção de um [outro] discurso sobre os efeitos da presença dos contingentes originários de meios desfavorecidos na escola”, das quais falam Islambart-Jamati (1985a, 1985b) e Prost (1985), dão-se pelas manifestações e pela maior visibilidade das lutas populares. Sobretudo, afianço-me na informação de Marília Pontes Sposito (1993, p. 85-86), de que, a partir de meados da década de 1970, já se tornou perceptível a repercussão da incipiente organização dos movimentos populares nas lutas por educação. Na cidade de São Paulo, a participação de setores oposicionistas ao regime autoritário, partidos de esquerda na clandestinidade e, particularmente, o apoio da Igreja Católica na disseminação das Comunidades Eclesiais de Base fomentou a criação de centros comunitários, clubes de mães e novas associações de moradores, muito ativos

na reivindicação por ensino público. Do mesmo modo que Kowarick (1984), Macedo (1986), Sposati (1976), Sposito (1993) e Telles (1987) detiveram-se sobre as lutas populares nos anos 1970, percebendo-as como produtora de formas de sociabilidade decisivas para a conquista de direitos sistematicamente recusados para a maioria da população. A pesquisa de Sposito (1993) acerca da luta por educação nos movimentos populares em São Paulo mostra, em meio a um processo de luta social, as práticas que dão sentido à busca específica de um direito negado. E, no entanto, conclui: o sonho de ter mais com o acesso à educação, a percepção de que é a falta da escola e do seu saber que determina a pobreza, choca-se com as pequenas rotinas escolares: o estado de conservação dos prédios, a organização do tempo escolar, as relações de sala de aula (SPOSITO, 1993, p. 372).

Ao considerar que essas práticas contribuem para pôr em evidência a tensão entre o sonho e a realidade, a clivagem ocorre na demanda. Por um lado, e conforme argumento de Pierre Bourdieu (2000, p. 125), a reapropriação coletiva do poder sobre os princípios de construção da sua própria identidade começa pela reivindicação pública para se fazer reconhecer. De muitos modos o estudo de Sposito (1993) mostra algumas das conquistas, mas principalmente as dificuldades e as frustrações em fazê-lo. Entre elas a recusa da escola pelas crianças das famílias trabalhadoras é a que melhor define a inflexão social daquele momento. A incompatibilidade das suas condições de vida e a escola adquire expressão no desencanto e descrédito nas expectativas iniciais acerca da escolarização, na indisciplina, no abandono. Na maneira como Sposito (1993, p. 381) entende essa questão, ocorre um processo de “desfeticização” do saber escolar. Por outro lado, numa bem conhecida interpretação do papel que a escola desempenha na formação das classes e hierarquias sociais, há na conversão dos problemas escolares da evasão e repetência em problemas sociais outra inflexão significativa. Chapoulie e Briand (1994) entendem o fracasso escolar como um problema que não existe senão com referência à instituição escolar. Trata-se de um fenômeno que aparece quando a escolaridade é obrigatória durante um longo período e cuja definição, no entanto, “é amplamente ocultada aos olhos daqueles que, por se encontrarem no interior do espaço escolar, não se apercebem do quanto a definição se deve ao contexto institucional, no qual eles se manifestam” (CHAPOULIE; BRIAND, 1994, p. 37). Assim, e diferentemente da perspectiva explorada por Sposito (1993), Chapoulie e Briand (1994) percebem, na inquietação com os problemas da repetência e da evasão, não uma desfeticização do saber escolar, mas a importância da escola na elaboração das nossas classificações sociais. Trata-se de um domínio da controvérsia pública em que a ação coletiva de várias categorias de agentes escolares (administradores, professores e também o público em geral) constitui-se num problema concreto de

funcionamento institucional em problema social. De fato, conforme argumentam Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 39), a designação, a interpretação e as iniciativas para superar fenômenos como o analfabetismo ou o fracasso escolar dependem de uma abordagem escolar das realidades sociais. Têm razão quando afirmam que “as classificações escolares são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam bem além do fim da escolaridade” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38).

A desfetichização do saber escolar é a forma que primeiro assume a tomada de consciência do fenômeno do fracasso escolar enquanto fracasso da instituição escolar. Essa atitude perante a escola tem uma existência teórica correspondente que, segundo Bourdieu (2000, p. 136), é própria das teorias: produto de uma classificação explicativa que permite explicar e prever as práticas e as propriedades das coisas classificadas. Vejo nessa espécie de entroncamento das percepções de fato e teóricas da prática escolar a combinação que determina o ponto de rotura do discurso sobre os efeitos da presença dos contingentes originários de meios desfavorecidos na escola. Na França de Antoine Prost, Bernard Lahire e Guy Vincent, Pierre Bourdieu e Viviane Islambart-Jamati, a crise universitária dos anos 1960 foi o terreno desse enxerto entre as percepções de fato e teóricas acerca da forma de escolarização. Da mesma maneira, os primeiros movimentos da *New Sociology of Education*, entre 1967 e 1976, deram-se em meio ao radicalismo da contracultura estudantil nas universidades britânicas e norte-americanas. Cada vez mais evidentes, as pressões sociais diante dos novos tipos de industrialização e contra a discriminação racial e as formas de dominação masculina provocaram alterações na relação entre a política e as práticas escolares. Entre nós, parece-me ser a mobilização popular por escolarização entre os anos 1970/1980 o principal vetor dessa convergência de representações sobre o processo educativo que percebe o fracasso escolar como resultado da forma de escolarização. Ao menos, indicam-no os modos como o termo é usado a partir de então. Tanto foi aplicado em estudos que rompem com o pressuposto de que a repetência e a evasão ocorrem porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito da escola quanto em concorrência a outras categorias de compreensão, tais como discriminação econômica (CUNHA, 1970), marginalização cultural (POPOVIC, 1972) e mesmo evasão e repetência (PINHEIRO, 1971; SANTOS, 1971).

Penso que a noção de fracasso escolar participa do que Bourdieu uma vez chamou de “consciência social do momento” e, portanto, é o resultado da elaboração de um instrumento de construção da realidade social para cuja evidência contribuiu. Nesse sentido, a rotura que então se estabelece na pesquisa educacional não só está relacionada com as condições históricas da emergência dessa noção de fracasso escolar,

como também lhe provê as formas de proposição tidas como válidas, os tipos de inferência aos quais se podem recorrer, as regras de generalização das suas categorias de trabalho. Em todo caso, e para voltar a Bourdieu, uma história desse modo de compreender o fracasso escolar adverte que, como tantos outros problemas sociais, ele “foi socialmente produzido, num trabalho coletivo de construção da realidade social e por meio desse trabalho” (BOURDIEU, 2000, p. 37). Vê-se que, para Bourdieu (2000, p. 37), o interesse de uma história preocupada em compreender por que e como se compreende detém-se no que foi preciso que houvesse para que aquilo que era e poderia ter continuado a ser um problema privado se tornasse um problema social. E, como atestam o estudo de Sposito (1993) e as pesquisas da Fundação Carlos Chagas, “foi preciso que houvesse reuniões, comissões, associações, movimentos, manifestações, petições, requerimentos, deliberações, votos, tomadas de posição, projetos, programas, resoluções, etc.” (BOURDIEU, 2000, p. 37). A burocracia, a legislação ou, enfim, os vestígios que esse conjunto de tarefas produz não foram reunidos na forma de documentação pela historiografia com a preocupação de compreender o fracasso escolar. E, no entanto, a discussão histórica de um problema desse tipo não apenas previne contra os perigos de o sociólogo ficar condenado a ser apenas um instrumento daquilo que ele quer pensar, como alerta Bourdieu (2000, p. 36), também adverte sobre o risco de naturalização do passado que as demandas da área da educação correm quando buscam, através de um olhar retrospectivo, explicações para o presente.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla Bianca et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre. L' école conservatrice: lês inégalités devant l'ecole et la culture. *Revue Française de Sociologie*, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc; SAINT-MARTIN, Monique de. Les strategies de reconversion. *Information sur les Sciences Sociales*, v. 12, n. 5, p. 61-113, 1973.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *L'amour de l'art, lês musées et leur public*. Paris: Minuit, 1966.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Les étudiants et leurs études*. Paris: Mouton, 1964a.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964b.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude; SAINT-MARTIN, Monique de. Les étudiants et la langue d'enseignement. *Cahiers Du Centre de Sociologie Européenne*, n. 2, 1965.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Annales*, v. 25, n. 1, p. 147-175, jan./fev. 1970.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Hebert. *Schooling in capitalist America*. Nova York: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Hebert. Schooling in capitalista America revisited. *Sociology of Education*, v. 75, p. 1-18, jan. 2002.
- BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.
- CANDEIAS, António. Ritmos e formas de alfabetização na população portuguesa na transição do século: o que nos mostram os censos populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 5, p. 39-63, 1996.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 47, p. 11-60, abr. 1994.
- COLE, Mike (Org.). *Bowles and Gintis revisited: correspondence and contradiction in educational theory*. Londres: Routledge, 1988.
- CUNHA, Nadia Franco da. Sistemas de ensino no Brasil como instrumento de discriminação econômica e estratificação social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 54, n. 119, p. 61-71, jul./set. 1970.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *História, antropologia e a pesquisa educacional: itinerários intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, 1971.
- ISLAMBART-JAMATI, Viviane. Culture technique et critique sociale a l'école élémentaire em France. Variations selon la composition du public scolaire. In: PLAISANCE, E. (Org.). *L'échec scolaire*. Nouveaux objets, nouvelles approches sociologiques. Paris: Editions du CNRS, 1985a. p. 83-86.
- ISLAMBART-JAMATI, Viviane. Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. In: PLAISANCE, E. (Org.). *L'échec scolaire*. Nouveaux objets, nouvelles approches sociologiques. Paris: Editions du CNRS, 1985b. p. 28-40.
- KOWARICK, Lúcio. Os caminhos dos encontros: as lutas sociais em São Paulo na década de 70. *Presença*, n. 2, p. 1984.
- KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LOVISOLO, Hugo. Tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais. In: ALMEIDA, Stela Borges de. (Org.). *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: OEA/UFBA/EGBA, 1990. p. 11-85.
- LUC, Jean-Noël. Du bom usage des statistiques de l'enseignement primaire aux XIXe. et XXe. Siècles. *Histoire d'Education*, n. 29, p. 47-64, jan. 1987.

- MACEDO, Carmen Cinira. *Tempo de gênese: o povo das comunidades eclesiais de base*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo C. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo C. (Org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008. p. 41-64.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu*. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Edusp, 1967.
- PETTITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PINHEIRO, Luca Marques. Por que tanta repetência na 1ª série? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, n. 122, p. 242-253, abr./jun. 1971.
- POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 57, n. 126, p. 244-254, abr./jun. 1972.
- PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris: A. Colin, 1968.
- PROST, Antoine. Une sociologie stérile: la reproduction. *Esprit*, ano 38, n. 12, p. 851-861, dez. 1970.
- PROST, Antoine. L' échec scolaire: usage social e usage scolaire de l'orientation. In: PLAISANCE, E. (Org.). *L' échec scolaire*. Nouveaux objets, nouvelles approches sociologiques. Paris: Editions du CNRS, 1985. p. 179-190.
- RAVON Bertrand. *L' « échec scolaire » histoire d'un problème public*. Paris, in Press Editions, 2000.
- SANTOS, João Paulo dos. Evasão da escola e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, n. 122, p. 333-335, abr./jun. 1971.
- SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: História*. São Paulo: SEE, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1982.
- SCHNEIDER, Dorith. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto (Org.). *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- SPOSATI, Aldaiza. *Estudo monográfico das SABs do município de São Paulo*. 1976. Mimeografado.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal – dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.
- TELLES, Vera. *Uma revolução no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. p. 15-30.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XAVIER, Libânea Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/Inep/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

ANDRÉ LUIZ PAULILO

Professor no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, Campinas, São Paulo, Brasil
paulilo@unicamp.br

ARTIGOS

FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO: USP E UNICAMP

HELENA SAMPAIO

ILARA SANCHEZ

RESUMO

A partir do estudo das trajetórias de formação acadêmica e profissional de docentes de duas universidades públicas paulistas, o artigo aborda a relação entre setor público e setor privado no sistema de ensino superior no Brasil e, em especial, no sistema paulista. A fonte de dados é o banco de currículos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Plataforma Lattes. Com base nos resultados, apontamos: i) o imbricamento das trajetórias individuais de formação acadêmica e de atuação profissional dos docentes pesquisados com os processos de expansão e diferenciação da oferta de ensino superior no país; ii) a existência de padrões de circulação dos docentes pesquisados no sistema nacional de ensino superior, os quais revelam acentuadas endogenia acadêmica e hierarquização das instituições públicas e privadas.

ENSINO SUPERIOR • PROFESSORES • SETOR PÚBLICO • SETOR PRIVADO

ACADEMIC EDUCATION AND PROFESSIONAL PRACTICE OF TEACHERS IN EDUCATION: USP AND UNICAMP

ABSTRACT

Based on the study of the academic and professional training paths of teachers at two public universities in São Paulo, this article discusses the relationship between the public and the private sectors in the higher education system in Brazil and, in particular, in São Paulo. The data source is the curriculum vitae database of the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [National Council for Scientific and Technological Development] – CNPq –, Lattes Platform. Based on the results, we show: i) the overlapping of the individual paths of academic training and professional practice of the teachers surveyed, with the processes of expansion and differentiation of the offer of higher education in the country; ii) the existence of patterns of movement of the teachers surveyed in the national system of higher education, which show marked academic endogeny and hierarchization of the public and private institutions.

HIGHER EDUCATION • TEACHERS • PUBLIC SECTOR • PRIVATE SECTOR

FORMATION ACADÉMIQUE ET PERFORMANCE PROFESSIONNELLE D'ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION: USP ET UNICAMP

RÉSUMÉ

Cet article aborde la question du rapport entre le secteur public et le secteur privé dans le système d'enseignement supérieur au Brésil, et plus particulièrement à São Paulo à partir de l'étude des trajectoires de formation académique et professionnelle d'enseignants de deux universités publiques de l'état de São Paulo. La source des données est la base de curriculum vitae du Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [Conseil National de Développement Scientifique et Technologique] – CNPq – Plateforme Lattes. Appuyés sur les résultats, nous signalons: i) l'imbrication des trajectoires individuelles de formation académique et d'exercice professionnel des enseignants étudiés avec les processus d'expansion et de différenciation de l'offre d'enseignement supérieur dans le pays; ii) l'existence de patrons de circulation des ces enseignants dans le système national d'enseignement supérieur, qui révèlent le caractère hautement endogène du monde académique et la hiérarchisation des institutions publiques et privées d'enseignement supérieur.

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR • ENSEIGNANTS • SECTEUR PUBLIC •
SECTEUR PRIVE

FORMACIÓN ACADÉMICA Y ACTUACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN EDUCACIÓN: USP Y UNICAMP

RESUMEN

A partir del estudio de las trayectorias de formación académica y profesional de docentes de dos universidades públicas paulistas, el artículo aborda la relación entre sector público y sector privado en el sistema de enseñanza superior en Brasil y, en especial, en el sistema paulista. La fuente de datos es el banco de currículos del Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico] –CNPq– Plataforma Lattes. Con base en los resultados, observamos: i) el involucramiento de las trayectorias individuales de formación académica y de actuación profesional de los docentes investigados con los procesos de expansión y diferenciación de la oferta de enseñanza superior en el país; ii) la existencia de pautas de circulación de los docentes investigados en el sistema nacional de enseñanza superior, los cuales revelan acentuadas endogenía académica y jerarquización de las instituciones públicas y privadas.

ENSEÑANZA SUPERIOR • PROFESORES • SECTOR PÚBLICO • SECTOR PRIVADO

ESTE ARTIGO TRATA DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO NO sistema de ensino superior brasileiro da perspectiva da circulação de seus docentes. A questão será discutida a partir do exame das trajetórias de formação acadêmica – na condição de alunos de graduação e de pós-graduação – e de atuação profissional de docentes hoje vinculados a duas universidades públicas.

Uma das hipóteses do estudo é que o processo de expansão do sistema de ensino superior nos últimos trinta anos no Brasil, entendido como crescimento da demanda e da oferta do ensino de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado), resultou em mais opções para a formação pós-graduada e também no incremento do número de postos de trabalho no sistema nacional para titulados mestres e doutores.

De fato, desde o final do século XX, o sistema de ensino superior no país passa por grandes mudanças (MARTINS, 2002; NEVES, 2003; SAMPAIO, 2000; SCHWARTZMAN, 2014). Entre 1980 e 2010, período de formação e/ou de início de atuação profissional de boa parte dos docentes que participaram desta pesquisa, o número de matrículas de graduação, estagnado há alguns anos em torno de um 1,4 milhão, atingiu quase 5,5 milhões (BRASIL, 2015a).¹ Já o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico e doutorado) passou de 93.325, em 2000, para 163.199, em 2010.² A distribuição das matrículas de graduação e de pós-graduação entre o setor público e o privado é reveladora do rumo que seguiu o ensino superior no país e de sua atual configuração:

¹ Em 1980, havia 1.377.286 estudantes de ensino superior; em 2010, já eram 5.449.120 (BRASIL, 2015a).

² Em 2000, as matrículas de mestrado e as de doutorado eram, respectivamente, 60.425 e 32.900. Naquele ano, titularam-se 17.611 mestres e 5.318 doutores. Em 2010, havia 98.611 alunos matriculados em programas de mestrado acadêmico e 64.588 em programas de doutorado. Titularam-se, em 2010, 36.247 mestres e 10.123 doutores (BRASIL, 2015b).

enquanto as matrículas de graduação, desde meados dos anos 1970, encontram-se massivamente nas instituições privadas de ensino superior,³ as de pós-graduação, desde os seus primórdios, se mantêm majoritariamente em universidades públicas (BALBACHEVSKY, 2005).

O aumento do número de titulados mestres e doutores reflete na mudança do perfil dos docentes de ensino superior no país. Em 1990, os titulados mestres e doutores representavam, respectivamente, 21,1% e 12,6% do total de 131.641 funções docentes (SAMPAIO, 2000). Vinte anos depois, em 2010, os mestres correspondiam a 37,7% e os doutores a 28,4% de um total de 345.335 funções docentes⁴ (BRASIL, 2015b). Como se vê, em duas décadas o mercado para a docência no ensino superior não só dobrou de tamanho como também se tornou presumivelmente mais qualificado (CALDERON, 2000). Embora o aumento dos percentuais de docentes com mestrado e com doutorado seja um efeito imediato da expansão da oferta de programas de pós-graduação e do crescimento do número de titulados em uma dinâmica de retroalimentação desencadeada nas últimas décadas, outro fator importante para a ocorrência desse incremento é a regulamentação do ensino superior desde o início da redemocratização do país.

Os princípios gerais determinados na Constituição de 1988 e as normativas legais especificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de 1996 ratificaram o entendimento de que as universidades são o *locus* da produção científica e intelectual, passando a exigir dessas instituições, sejam públicas ou privadas, que pelo menos um terço de seus docentes tenha título de mestre e/ou de doutor.⁵ Esse dispositivo legal, cuja obrigatoriedade de cumprimento ocorreu simultaneamente ao aumento do número de universidades no país, foi decisivo para ampliar o mercado de trabalho dos egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e, logo, aumentar a demanda por eles no sistema de ensino superior, uma vez que a titulação se tornou, pelo menos na letra da lei, um requisito desejável, e até compulsório em algumas instituições, para atuar como docente (BALBACHEVSKY; CASTRO, 2008). Para se ter ideia da expansão desse mercado de trabalho, em 1980, havia 65 universidades no País, das quais 20 eram privadas; em 1990, já eram 95, das quais 40 eram privadas (SAMPAIO, 2000). Nos vinte anos seguintes, de 1990 a 2010, o número de universidades dobrou: 190 universidades, das quais um pouco mais da metade (101) é pública (BRASIL, 2014).

Há, todavia, algumas peculiaridades na ampliação desse mercado de trabalho para os docentes do ensino superior. A elevação progressiva da titulação dos docentes, embora geral ao sistema, notadamente a partir da primeira década deste século, atinge com intensidade variada o setor público e o privado. No setor público, as funções docentes com doutorado passaram de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; as funções docentes com mestrado cresceram menos, de 26,9% para 28,9%, no

3

Em 1980, o setor privado já respondia por 64,3% do total de matrículas de ensino superior no país (SAMPAIO, 2000).

4

De acordo com o Cadastro Nacional de Docentes do Ensino Superior (MEC/Inep, 2005), boa parte dos docentes brasileiros atua em mais de uma instituição ao mesmo tempo. Por isso, ao se analisarem informações sobre vínculo institucional, deve-se falar em “funções docentes”. A recorrente vinculação dos docentes, especialmente no setor privado, a mais de uma instituição de ensino superior faz com que o número de funções docentes seja sempre superior ao número de docentes.

5

A LDB de 1996, no capítulo relativo ao ensino superior, estabelece que a universidade se caracteriza pela institucionalização da produção intelectual e por isso pelo menos um terço de seu corpo docente deve ser mestre ou doutor e igual proporção deles deve ser contratada em regime de tempo integral (BRASIL, 1996b).

Mais recentemente, somam-se aos estudos sobre a precarização do trabalho docente em instituições públicas (BOSI, 2007) pesquisas sobre as condições de trabalho docente em instituições de ensino superior privadas. Cf. Duarte (2016), Silva (2016), Siqueira (2009), dentre outros.

7

Na USP, do total de 6.090 docentes, apenas 0,6% não são doutores. Esses professores encontram-se nos níveis MS1 (Magistério Superior 1) e MS2 (Magistério Superior 2), ambos residuais do modelo de carreira docente que vigorou nas três universidades estaduais paulistas até 2011 (MONTAGNER, 2012). Dos doutores da USP, 87,5% estão em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa – RDIDP. Cf. Anuário Estatístico da Universidade de São Paulo, ano base 2014. Na Unicamp, dos 1.776 docentes na ativa, 99% são, no mínimo, doutores, e 91,3% estão em RDIDP. Cf. Anuário 2014 Estatístico da Universidade Estadual de Campinas. O ano base de ambos os anuários é 2014, pois é o último disponível na USP.

8

O artigo apresenta e discute alguns resultados da pesquisa de dissertação de mestrado de Ilara Sanchez. *A atuação docente no ensino superior brasileiro: migrações de universidades privadas para públicas* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2013).

9

A Plataforma Lattes do CNPq integra bases de dados de currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema de informações. Engloba ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq e de outras agências federais e estaduais, fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, instituições de ensino superior e institutos de pesquisa. Os currículos da Plataforma Lattes são atualizados pelos próprios docentes em função de exigências dos processos de avaliação das universidades e das agências de fomento diante de solicitações de docentes pesquisadores para financiamento de projetos de pesquisa.

mesmo período. No setor privado, a maior progressão das funções docentes ocorreu no nível de mestrado, passando de 35,4%, em 2001, para 43,1% em 2010; no caso do doutorado, passaram de 12,1% para 15,4% no período. De forma inversamente complementar, no mesmo período as funções “com especialização” diminuíram em ambos os setores: no público, passou de 37,3% para 21,2%, e no privado, onde predominavam em 2001 representando 52,5% das funções docentes, caíram para 41,5%, em 2010 (BRASIL, 2010).

Além de o percentual de funções docentes preenchidas por doutores no setor público ser, em 2010, três vezes maior que no setor privado, o regime de trabalho também difere de um setor para o outro. Enquanto, no setor público, 80,2% das funções docentes estão em regime de tempo integral – o que não equivale, em termos percentuais, ao grau mais elevado de titulação, que é de pouco mais de 50% –, no setor privado, o percentual é de 24%. No regime de tempo parcial, encontram-se 12,9% das funções docentes do setor público e 28% do setor privado. Quanto às funções docentes no regime de trabalho horista, elas são residuais no setor público, representando apenas 6,8%, mas persistem fortemente no setor privado: 48% das funções docentes são de horistas (BRASIL, 2010).⁶

Em algumas universidades públicas, a perspectiva, a curto e a médio prazos, é que todos os docentes sejam doutores e a opção pelo regime de trabalho (integral ou parcial), diferentemente do que ocorre no setor privado, é uma prerrogativa do próprio docente aprovado em concurso público no momento de sua contratação. Na Universidade de São Paulo – USP – e na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, instituições às quais se vincularam os docentes pesquisados, quase a totalidade do corpo docente tem titulação mínima de doutor e trabalha em regime de dedicação exclusiva.⁷

É nesse quadro geral de expansão do sistema de ensino superior no país e, em especial, de ampliação do mercado de trabalho para a docência nesse nível de ensino, que se situa este trabalho sobre a circulação docente entre instituições públicas e privadas.

O recorte empírico do estudo consiste no exame dos percursos de formação acadêmica e das trajetórias de atuação profissional dos docentes que hoje atuam na Faculdade de Educação da USP – FE/USP – e na Faculdade de Educação da Unicamp – FE/Unicamp.⁸ A fonte de dados da pesquisa é a Plataforma Lattes⁹ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq. Embora detenha um grande potencial como fonte de pesquisa, a Plataforma Lattes ainda é relativamente pouco explorada por pesquisadores. Em um breve levantamento, identificamos alguns estudos em áreas específicas do conhecimento que se utilizaram dessa plataforma como instrumento de pesquisa.

Dentre os trabalhos localizados, destacamos o de Cavalcanti e colegas (2008) sobre o perfil dos pesquisadores na área de odontologia

no Conselho Nacional de Desenvolvimento no período 2003-2005 e para o qual se utilizaram da Plataforma Lattes para a construção do banco de dados. Outro trabalho que também faz uso da plataforma é o de Vieira, Eesslin e Silva (2011) sobre a produção científica na área de contabilidade dos docentes de três universidades federais da região Sul do país nos anos 2008 e 2009. Na área médica, encontramos o estudo de Oliveira e colegas (2011) sobre a produção científica de pesquisadores do CNPq nas áreas de nefrologia e de urologia no período de 2006 a 2008; o estudo recorre à Plataforma Lattes para ter acesso aos currículos de 39 pesquisadores e, a partir do exame de variáveis previamente selecionadas, analisa a produção científica dos pesquisadores nesses campos específicos do conhecimento. Citamos, ainda, o estudo recente de Almeida e colegas (2016) sobre a participação de pesquisadores estrangeiros no sistema nacional de produção científica. Também recorrendo à Plataforma Lattes como instrumento de pesquisa, os autores analisam os currículos desses pesquisadores, identificando sua distribuição no sistema universitário brasileiro.

Neste estudo, selecionamos na Plataforma Lattes os cadastros dos currículos dos docentes das faculdades de Educação da USP e da Unicamp em dois momentos: segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2013. Analisamos 190 currículos Lattes – 107 de docentes da FE/USP e 83 de docentes da FE/Unicamp. Os números equivalem à totalidade dos professores na ativa nas duas instituições na ocasião da pesquisa (SANCHEZ, 2013).

A partir dos dados fornecidos pelos professores em seus currículos Lattes identificamos as instituições de ensino superior onde eles obtiveram a formação acadêmica - desde a graduação ao doutorado – e, quando o caso, atuaram como docentes até ingressarem na FE/USP ou na FE/Unicamp. O estudo propõe conhecer a abrangência e a intensidade do que denominamos “circulação docente” entre instituições públicas e privadas nos percursos de formação acadêmica e nas trajetórias de atuação profissional dos/as professores/as e identificar as principais modalidades de manifestação desse fenômeno. Procuramos ainda apontar semelhanças e diferenças nas trajetórias dos docentes pesquisados vinculados a uma ou a outra instituição e, com base nelas, sugerir a existência de padrões de circulação docente no sistema de ensino superior.

O presente texto está organizado em três seções, além desta introdução. Na primeira parte, apresentamos, de forma breve, o desenvolvimento do ensino superior no estado de São Paulo e a sua participação do sistema nacional; na segunda, discutimos os principais resultados da pesquisa da perspectiva da circulação dos/das docentes entre instituições de ensino superior públicas e privadas ao longo de suas trajetórias de formação graduada e pós-graduada e de atuação profissional e, na terceira, fazemos as considerações finais.

Os resultados deste estudo visam a contribuir para ampliar o conhecimento sobre os processos de expansão, estratificação e hierarquização do sistema de ensino superior no Brasil nas últimas décadas e, notadamente, sobre a circulação docente entre instituições públicas e privadas de ensino superior.

O ENSINO SUPERIOR PAULISTA NO CONTEXTO NACIONAL

A expressiva participação do estado de São Paulo no sistema nacional de ensino superior – concentra em torno de 27% do total de matrículas e um quarto do montante de instituições – é um fenômeno conhecido e relativamente registrado (SAMPAIO, 2000; SCHWARTZMAN, 1988; DURHAM, 2003). Iniciado no final da década de 1960, a expansão do sistema paulista se deu por meio de dois processos simultâneos e complementares: a interiorização das instituições de ensino superior e o crescimento da participação da iniciativa privada na oferta desse nível de ensino. A instalação de instituições da USP em vários municípios do interior, a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, reunindo instituições isoladas em uma universidade com vários *campi*, a criação da Unicamp, em meados dos anos setenta, são acontecimentos significativos do processo de interiorização do ensino superior público no estado de São Paulo. No mesmo período, e *pour cause*, o ensino superior privado começou a se desenvolver no interior, com a instalação de faculdades privadas no entorno de instituições públicas recém-criadas. Ao contrário destas – gratuitas, em geral mais seletivas e detentoras de maior prestígio acadêmico –, as instituições privadas visavam a atender à crescente demanda de ensino superior que o setor público, embora também em expansão no estado, não era capaz de suprir (SAMPAIO, 2000).¹⁰

Em geral, as instituições privadas criadas nos anos 1970 eram iniciativas de professores que já atuavam no ramo da educação no nível fundamental e/ou secundário. Organizadas como faculdades isoladas, essas instituições ofereciam cursos de baixo custo e de fácil acesso (SAMPAIO, 2000). Entre os anos 1990 e 2000, muitas dessas instituições transformaram-se em universidades e, bem mais recentemente, algumas delas foram incorporadas, mediante processos de aquisição e fusão, por grandes grupos educacionais que atuam no ensino superior brasileiro desde a primeira década deste século (SAMPAIO, 2014).

Atualmente, contando com quase 600 instituições e com mais de 1,7 milhão de matrículas de ensino superior, São Paulo é o estado que mais emprega docentes nesse nível de ensino, respondendo por 23% do total de funções docentes do sistema nacional (Quadro 1). Também no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, mestrado profissional e

10

A interiorização do ensino superior no estado de São Paulo deu origem ao que Sampaio (2000) identificou como “malhas universitárias” no contexto da privatização do ensino superior no país.

doutorado), o estado concentra mais de um quarto das matrículas e pouco mais de 20% do total de programas de pós-graduação no país (Quadro 1).

QUADRO 1

INSTITUIÇÕES, MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO, PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E FUNÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. BRASIL E ESTADO DE SÃO PAULO. 2014

INSTITUIÇÃO, MATRÍCULAS E FUNÇÃO DOCENTE	BRASIL (%)	ESTADO DE SÃO PAULO		
		TOTAL (%)	PÚBLICO (%)	PRIVADO (%)
Número de IES*	2.368 (100)	596 (25,2)	95 (15,9)	501 (84,0)
Matrículas graduação presencial	6.498.000 (100)	1.723.474 (26,5)	270.886 (15,7)	1.452.588 (84,3)
Programas de pós-graduação mestrado e doutorado**	3.302 (100)	838 (21,4)	620 (74,0)	218 (26,0)
Matrículas pós-graduação <i>stricto sensu</i>	232.381 (100)	65.357 (28,1)	51.897 (79,4)	13.460 (20,6)
Funções docentes em exercício ***	383.386 (100)	88.434 (23,0)	24.385 (28,0)	64.049 (72,0)

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados oficiais (BRASIL, 2015a, 2015b).

* Instituição de Ensino Superior.

** Trata-se da soma dos programas de pós-graduação mestrado/doutorado (2.031) com os programas só de mestrado (1.207) e com os programas apenas de doutorado (64).

*** O número de funções docentes em exercício é maior que o número de docentes, pois um docente pode atuar em mais de uma instituição.

Embora, nos últimos anos, o setor público tenha ampliado a sua oferta de ensino superior no estado de São Paulo com a instalação de universidades federais e de novos *campi* da USP e da Unicamp, com a criação de escolas superiores de tecnologia estaduais e federais, o setor privado é, de longe, majoritário em número de instituições e de matrículas. Responde por 84% do total de instituições e por igual proporção de matrículas de ensino superior no estado. A situação, todavia, se inverte na pós-graduação: nesse nível é o setor público que oferece 74% do total de programas e responde por cerca de 80% das matrículas (Quadro 1). A participação do setor público paulista na pós-graduação, embora expressiva, encontra-se um pouco abaixo da média nacional, conforme se constata no Quadro 1. Tal fato deve-se à forte presença, e relativa antiguidade, de universidades privadas no estado, especialmente confessionais, o que não se verifica com a mesma incidência em outras regiões do país.

Dentre os dez programas de pós-graduação mais oferecidos no estado de São Paulo, destaca-se a área de Educação, com 35 programas de mestrado/doutorado,¹¹ dos quais 19 se vinculam a universidades privadas (BRASIL, 2015b).

É nessa configuração do ensino superior paulista, tradicionalmente marcado pela forte presença de instituições privadas e, mais recentemente, pelo aumento do número de programas de pós-graduação, que se inscreve este estudo. Por meio do exame das trajetórias de

¹¹ Em 2014, a área de Educação contava com 73 programas de mestrado/doutorado e 52 programas de apenas mestrado no país, dos quais 26% e 13,5%, respectivamente, eram oferecidos por instituições localizadas no estado de São Paulo (BRASIL, 2015b).

formação acadêmica e de atuação profissional de docentes vinculados a duas conceituadas universidades públicas paulistas – USP e Unicamp – amplia-se a compreensão sobre a relação entre setor público e setor privado no sistema paulista, notadamente no que tange à circulação de estudantes e de professores na educação entre instituições de ambos os setores.

FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL SEXO, ANO DE INGRESSO COMO DOCENTE E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Em ambas as faculdades de educação onde se realizou a pesquisa predominam mulheres no quadro docente. Na FE/USP, à época do levantamento, elas representavam 64,5% de um total de 107 docentes e na FE/Unicamp, 60% de um total de 83 professores na ativa. Considerando-se as variáveis sexo e ano de ingresso dos/das docentes nas respectivas instituições, constata-se a prevalência de mulheres desde as turmas mais antigas, nos anos 1970 e 1980. Assim, diferentemente de outras áreas, como direito e carreiras ligadas à saúde, em que o processo de feminilização ocorreu mais tardiamente, ou ainda se encontra em curso, como em áreas ligadas às engenharias e às tecnologias (ROSEMBERG, 1984; BRUSCHINI; LOMBARDI, 1999; LOPES; LEAL, 2005; GUEDES, 2008), os dados levantados corroboram estudos que indicam o pioneirismo dos cursos na área de educação na inclusão de mulheres no ensino superior no Brasil (BARROSO; MELLO, 1976; VIANNA, 2013).

Em ambas as faculdades, a grande maioria do corpo docente ingressou como professor/a antes dos anos 2000, sendo que as décadas de 1990 e de 2000 registraram os maiores contingentes de ingresso de docentes de ambos os sexos nas duas instituições. Do total de professores, 69% ingressaram antes dos anos 2000 e, dentre as docentes, 57% o fizeram. Na FE/Unicamp, 76% dos docentes homens ingressaram antes do ano 2000 contra 54% na FE/USP (Quadro 2).¹² Assim, embora os professores homens ingressem em número menor que as docentes, como se vê a partir dos dados referentes a todas as décadas registradas, eles tendem a permanecer mais tempo na carreira; com efeito, entre os docentes homens, os que ingressaram há mais tempo são a maioria. Essa constatação sugere a existência de uma correlação perversa entre gênero, tempo de permanência na instituição e progressão na carreira docente. Todavia, para a demonstração dessa hipótese, são necessários dados que fogem ao escopo deste trabalho.¹³

12

De acordo com informações obtidas com funcionários de recursos humanos da FE/USP, nos anos mais recentes, pós-2010, foram realizados na faculdade tanto concursos para preenchimento de vaga docente como processos seletivos para contratação de professores emergenciais.

Com efeito, a resolução 5972-10 tem permitido a contratação de professores por período determinado e com a finalidade de cobrir licenças/afastamentos de docentes efetivados. Cf. Resolução n. 5872, de 27 set. 2010, sobre contratação de professores por prazo indeterminado na USP.

13

Sobre desigualdade de gênero e carreira acadêmica, cf. Moschkovich e Almeida (2015) e Olinto (2011).

QUADRO 2

GÊNERO E DÉCADA DE INGRESSO DE DOCENTES DA FE/USP E DA FE/UNICAMP. 2011 E 2013

DÉCADA DE INGRESSO	FE/USP*		FE/UNICAMP**		TOTAL	
	FEM.	MASC.	FEM.	MASC.	FEM.	MASC.
1970	4	3	1	1	5	4
1980	13	8	11	9	24	17
1990	17	9	18	15	35	27
2000	25	15	15	5	40	20
2010	4	2	4	3	8	5
Total	63	37	49	33	112	70

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Sanchez (2013).

* Sete docentes da FE/USP não informam no Currículo Lattes o ano de ingresso na instituição.

** Um docente da FE/Unicamp não informa no Currículo Lattes o ano de ingresso na instituição.

Quanto ao período de formação acadêmica, 80% dos/das docentes da FE/USP graduaram-se entre os anos 1960 e 1980, 77% titularam-se mestres entre os anos 1980 e 1990, e 70% tornaram-se doutores nos últimos vinte anos. Na FE/Unicamp, o período de formação é um pouco mais recente: apenas três docentes hoje na ativa graduaram-se ainda na década de 1960 (contra 10 da FE/USP); a maior parte deles (70%) formou-se entre os anos 1970 e 1980, fez mestrado (78%) entre as décadas de 1980 e 1990 e o doutorado (90%) entre os anos 1990 e 2000.

Enquanto, na FE/USP, 40% dos professores ingressaram nos anos 2000, na FE/Unicamp a renovação do quadro docente ocorreu uma década antes. O fato de o ingresso como docente na FE/Unicamp e o desenvolvimento da pesquisa de doutorado ocorrerem no mesmo período para uma parte significativa dos/das professores/as indica que o título de doutor foi obtido posteriormente à admissão deles e delas no quadro docente da instituição, o que não se verifica entre os docentes da FE/USP (Quadro 3).¹⁴

14

Desde 1998, com a reforma da carreira docente na Unicamp, o cargo inicial passou a ser o MS3, que deve ser ocupado apenas por professores com título de doutor. Antes da reforma, o ingresso na carreira podia ocorrer pelo cargo MS2 e até pelo MS1, que exigiam, respectivamente, mestrado e graduação. No ano de 2011, quando realizamos a pesquisa, 3,4% do quadro docente da Unicamp ocupavam o cargo MS2.

QUADRO 3

DÉCADA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA (GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO) E DE INGRESSO NAS INSTITUIÇÕES ONDE ATUAM. 2013

DÉCADA	FE/USP				FE/UNICAMP			
	GRAD.	MEST.	DOUT.	INGRESSO	GRAD.	MEST.	DOUT.	INGRESSO
1960	10	0	0	0	3	0	0	0
1970	26	9	2	7	32****	9	1	2
1980	44	25	17	21	35	31	6	20
1990	22	54	42	26	13	32	51	33
2000	1	12	45	40	1	8	24	20
2010	0	0	1	6	0	-	1	7
Total	103 *	100**	107	100***	84	80**	83	82***

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Sanchez (2013).

* Docentes que não informam ano da graduação.

** Docentes com doutorado direto.

*** Docentes que não informam ano de ingresso na instituição.

**** Docentes com duas graduações.

PERCURSOS ACADÊMICOS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

Na literatura sobre formação e trabalho de professores, a noção de trajetória de vida é recorrente; em geral, os estudos, baseados em pesquisas empíricas, tratam das possibilidades de trabalho e dos deslocamentos efetuados por docentes ao longo de suas carreiras. Nóvoa (1992), em um trabalho que se propõe síntese, agrupou os estudos na área em nove categorias “não exclusivas”, conforme ressalta, em função de seus objetivos e eixos de análise. Ao descrever as categorias, o autor chama nossa atenção para a multiplicidade de interesses, concepções e estratégias que se acomodam sob a designação de “histórias de vida” nesses estudos. Para Nóvoa, embora essa variedade não constitua em si um problema, uma vez que possibilita, segundo ele, ampliar os recursos disponíveis para o trabalho de investigação científica, ela pode, ainda de acordo com o autor, estar na origem das dificuldades e dos equívocos das práticas pouco consistentes e das metodologias pouco rigorosas de pesquisa (NÓVOA, 1992).

Huberman (1992), a partir da análise de estudos empíricos sobre trajetória docente, propõe um modelo para os ciclos de vida profissional dos professores a partir de seus anos de atividade. Haveria, segundo o autor, cinco fases vivenciadas pelo docente no seu percurso profissional: fase de ingresso (1 a 3 anos); fase de estabilização (4 a 6 anos); fase de diversificação (7 a 25 anos); fase de serenidade (25 a 35 anos) e, por fim, fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência). Segundo o autor, cada uma delas apresenta características próprias que podem atravessar a carreira no ensino e atingir a maioria dos docentes.

Para outros autores, dentre os quais Nogueira (2004), o estudo de trajetórias é uma opção metodológica que consiste no acompanhamento de uma situação escolar ao longo de um período. Nesse entendimento, as relações entre os percursos dos indivíduos no interior do sistema de ensino e o seu meio social de pertencimento são fundamentais.

De acordo com Nogueira (2004), embora o estudo das trajetórias escolares não constitua uma novidade na sociologia da educação, pois desde os anos de 1960 as relações entre os percursos dos indivíduos no sistema de ensino e seu meio social são foco de interesse dos sociólogos, foi somente a partir da década de 1980 que surgiu uma abordagem menos generalista e mais preocupada com a diversidade (relativa) dos destinos e das práticas escolares no interior de um mesmo meio social. Nessa perspectiva, segundo a autora, o interesse dos pesquisadores passou a recair sobre as trajetórias de vida escolar de indivíduos concretos e nos processos subjetivamente vividos e interpretados por eles. Mais recentemente, a partir dos anos de 1990, surgiu uma nova abordagem – o interesse por trajetórias atípicas, excepcionais, que escapam às regularidades estatísticas identificadas nos anos de 1950/1960. Desde então, de acordo com Nogueira, o “insignificante estatístico” teria

se tornado “sociologicamente significativo”, o que nos permitiria falar hoje de uma “sociologia das trajetórias escolares”. Tal como a sociologia da educação contemporânea, a “sociologia das trajetórias escolares” comporta pluralidade teórica e metodológica e a percepção comum de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social, mas está associada a outros fatores, como dinâmicas familiares, características dos sujeitos etc., os quais confeririam algum grau de autonomia em relação ao meio social (NOGUEIRA, 2004).

Embora Nogueira se refira a trajetórias escolares de modo amplo – e não especificamente a trajetórias de docentes do ensino superior –, suas considerações sobre o fato de a trajetória estar associada a fatores outros que não exclusivamente o pertencimento a uma determinada classe social são, conforme veremos mais adiante, pertinentes para este estudo.

Ainda em relação ao entendimento da noção de “trajetória”, Isaia (2000) considera que as trajetórias pessoais correspondem às fases de desenvolvimento de cada pessoa em função de parâmetros específicos de tempo, espaço e estilo de vida. Para o autor, o caminho do desenvolvimento pessoal deve ser analisado tanto em termos individuais como em termos grupais, uma vez que os sujeitos, em seus percursos, interagem com outros sujeitos com os quais compartilham dos mesmos parâmetros geracionais, construindo, assim, uma geração (ISAIA, 2000).

Os trabalhos mencionados, além de inspiradores, ilustram a complexidade da noção de trajetória ou de história de vida para os estudos na área da Educação.¹⁵ O presente estudo, todavia, não se inscreve nessa tradição. Emprestamos do dicionário *Novo Aurélio* as definições dos termos “percurso” e “trajetória”. O primeiro refere-se ao ato ou ao efeito de percorrer um espaço; remete também às ideias de movimento, deslocamento e itinerário. “Trajetória”, por sua vez, refere-se “ao que atravessa”, à linha descrita ou percorrida por um corpo em movimento. Ambos os termos, portanto, remetem a trajeto, palavra definida como o “espaço que alguém ou algo tem de percorrer para ir de um lugar a outro”; “trajetória”, “percurso” (FERREIRA, 1999).

Embora os termos percurso, trajetória e trajeto sejam, segundo o dicionarista, sinônimos em nossa língua, utilizamos um ou outro ao tratarmos de momentos diferentes de vida. Preferencialmente, adotamos o termo “percurso” para descrever o deslocamento feito pelo/a docente para passar de um nível acadêmico a outro mais elevado ao longo de sua formação acadêmica. No percurso, compreendido desde a graduação à conclusão do doutorado, o/a docente pode ter, ou não, se deslocado entre espaços institucionais distintos, ou seja, de instituições públicas para privadas ou vice-versa. Por sua vez, o uso do termo “trajetória” engloba tanto o percurso de formação do/da docente como os deslocamentos que

15

Ainda numa outra perspectiva de estudo que se utiliza das noções de trajetórias e trajetos. Cf. Moura e Vasconcelos (2011) sobre os estudantes cotistas da UnB.

fez no exercício da atividade de professor até ingressar na instituição onde hoje se encontra.

Conforme se constata nas figuras 1 e 2 (abaixo), três quartos (75%) dos docentes da FE/USP e mais da metade (56%) da FE/Unicamp graduaram-se em instituições públicas. Em nosso estudo, o “significante sociológico” (NOGUEIRA, 2004) é o fato de 25% e 46% dos docentes da FE/USP e da FE/Unicamp, respectivamente, terem se graduado em alguma instituição particular; o fato evidencia a participação do setor privado no atendimento da demanda de ensino superior, especialmente no interior do estado de São Paulo, há pelo menos quatro décadas, período em que se graduou a grande maioria dos docentes pesquisados. Voltaremos a esses dados mais adiante.

No nível da pós-graduação, mais de 80% dos docentes da FE/Unicamp e da FE/USP obtiveram seus mestrados em universidades públicas e mais de 90% deles se titularam doutores também em universidades públicas (figuras 1 e 2).

Os docentes da FE/USP e da FE/Unicamp que realizaram a graduação e a pós-graduação em instituições privadas constituem um grupo bastante reduzido (figuras 1 e 2). Na FE/Unicamp, eles somam seis em um universo de 83, ou seja, menos de 10%; destes, dois titularam-se mestres e doutores em uma mesma instituição privada. Dentre os docentes da FE/USP a situação é parecida. Embora o número de docentes que se titulóu mestre em instituições privadas seja um pouco maior (17 casos, o que equivale a 17% do total), no nível de doutorado, eles somam quatro (Figura 1). Os dados são coerentes com a ainda restrita participação do setor privado na oferta de programas de mestrado e de doutorado no período em que esses docentes cursavam a pós-graduação. Contudo, novas investigações são necessárias para averiguar se esse padrão se mantém mesmo após o crescimento contínuo, nas últimas décadas, da oferta de cursos pós-graduados no setor privado.¹⁶

Os dados indicam ainda o reduzido número de docentes da FE/USP e da FE/Unicamp que cursou a graduação e/ou a pós-graduação no exterior (figuras 1 e 2). Na FE/Unicamp quase todos os docentes titulados fora do país são estrangeiros, notadamente latino-americanos. Na FE/USP, a proporção de formados no exterior (graduação ou pós-graduação) é ainda menor comparativamente à FE/Unicamp.¹⁷

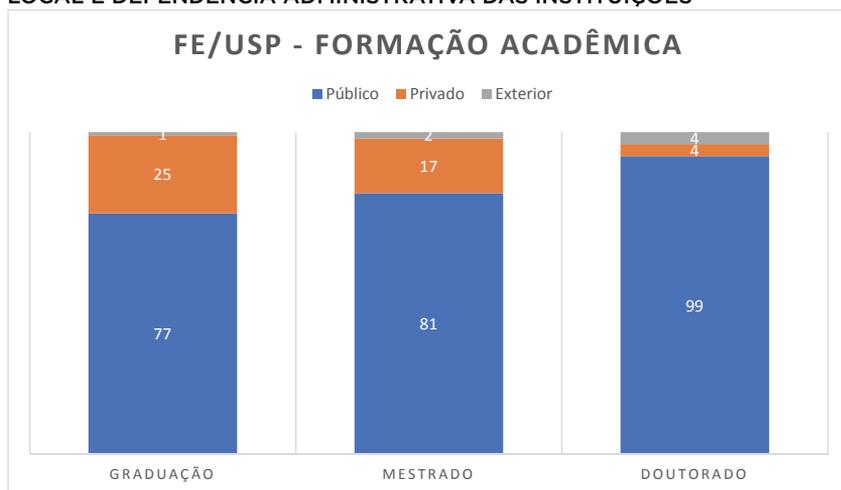
16

Desde os anos 1990, cresce o número de programas de pós-graduação oferecidos por universidades privadas, notadamente os mestrados na área de humanidades e, dentre eles, os na Educação. Hoje, 74 instituições privadas no estado de São Paulo oferecem 239 programas de pós-graduação, sendo que 19 delas oferecem programas de pós-graduação na área de Educação (BRASIL, 2015b).

17

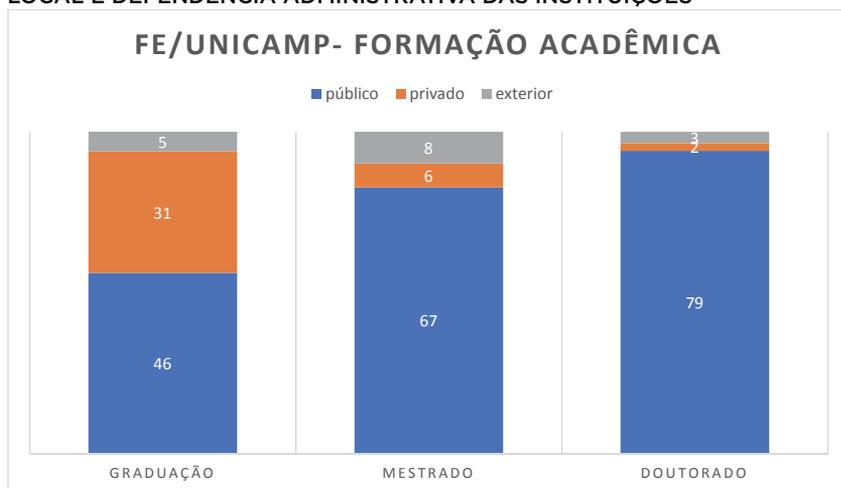
Dentre os fatores que podem estar associados à baixa ocorrência de docentes de ambas as faculdades de Educação com pós-graduação no exterior, sugerimos: i) a diminuição, no período de titulação da maior parte desses docentes, entre os anos 1990 e os 2000, de incentivos das agências de fomento federais para financiar estudantes de mestrado no exterior, especialmente de ciências humanas e educação; ii) a incipiente (até hoje) internacionalização da área. A demonstração dessas hipóteses requer, contudo, maior investigação.

FIGURA 1
FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS/DAS DOCENTES DA FE/USP SEGUNDO O LOCAL E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Sanchez (2013).

FIGURA 2
FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS/DAS DOCENTES DA FE/UNICAMP SEGUNDO O LOCAL E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Sanchez (2013).

Feito o levantamento quantitativo, o passo seguinte foi identificar nominalmente as instituições de ensino superior frequentadas pelos docentes quando estudantes de graduação e de pós-graduação. Na FE/USP, como vimos, um quarto dos professores cursou a graduação em alguma instituição privada. Dentre eles, nove estudaram na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – e seis na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas; dois na Fundação Getúlio Vargas – FGV – e os demais distribuem-se em instituições privadas de diferentes tipos, de universidades a faculdades isoladas (Quadro 4).

Conforme já apontado, o percentual de graduados em instituições privadas na FE/Unicamp é um pouco mais expressivo que na FE/USP. Dos 29 docentes daquela instituição que estudaram em instituições privadas,¹⁸ 19 o fizeram em universidades confessionais católicas – PUC-Campinas, PUC-SP e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ. Esse elevado contingente se deve à antiguidade dessas instituições, criadas ainda em meados dos anos 1940,¹⁹ quando o setor privado confessional funcionava como um setor paralelo ao público.²⁰ Os demais docentes também graduados no setor privado distribuem-se por nove diferentes instituições - universidades, centros universitários e faculdades isoladas – as quais estão instaladas, em sua maioria, em cidades do interior do estado de São Paulo (Quadro 4).

No nível de pós-graduação, 16 docentes da FE/USP foram titulados mestres em instituições privadas, entre as quais figuram apenas três: PUC-SP, PUC-Campinas e PUC-RJ. Na FE/Unicamp, apenas seis docentes cursaram o mestrado em instituições privadas; além da PUC-Campinas e da PUC-SP, aparecem na lista a FGV, em São Paulo, e a Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep. No doutorado, apenas a PUC-SP e a PUC-Campinas são citadas como instituição onde se titularam quatro docentes da FE/USP e dois da FE/Unicamp.

Em suma, entre os 20 docentes da FE/USP que fizeram a pós-graduação em instituições privadas, a PUC-SP lidera: são 14 títulos de mestre, de um total de 16, e todos os 4 de doutorado. Na FE/Unicamp é a PUC-Campinas que lidera: dos quatro docentes titulados no setor privado, três se titularam mestres e um doutor nessa universidade.

Situação mais frequente entre os docentes de ambas as instituições é realizar todo o percurso de formação acadêmica – da graduação ao doutorado – em universidades públicas. Essa situação corresponde, conforme indicado antes, a 58% dos casos na FE/USP e a 48% dos casos na FE/Unicamp.

18

Dois docentes cursaram, cada qual, duas graduações diferentes em instituições privadas.

19

A PUC-Campinas, por exemplo, oferece o curso de Pedagogia desde o início de suas atividades na região; já o curso de Psicologia é oferecido por essa Universidade desde os anos 1960.

20

Sobre a noção de “setor paralelo” no ensino superior, cf. Geiger (1986) para diversos sistemas no mundo; para o sistema de ensino superior brasileiro, cf. Sampaio (2000).

QUADRO 4

IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO PERCURSO FORMATIVO DOS DOCENTES DA FE/USP E DA FE/UNICAMP. 2011 E 2013

NÍVEL DE FORMAÇÃO	FE/USP		FE/UNICAMP	
	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS
Graduação	77 USP (61); Unicamp (4); UFPR ^I (4); Unesp (2); UFCE ^{II} ; UFSJDR ^{III} ; UFSCar ^{IV} ; UFMG ^V ; Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel.	25 PUC-SP (9); PUC-Campinas (6); FVG (2); Universidade Mackenzie; Fac. de Ciências e Letras de Sorocaba; Unitau ^{VI} ; Universidade do Vale do Paraíba; Univ.de Barra Mansa; Unicastelo; Univ. Fumec; Faculdade de Engenharia e Arquitetura; Universidade Santa Úrsula.	47 Unicamp (21); USP (15); UFSCar (2); Unesp; UERJ ^{VII} ; UFBA ^{VIII} ; UFJF ^{IX} ; UFMA ^X ; UFPR; UFMS ^{XI} ; UFV ^{XII} ; UFMG;	29 PUC-Campinas (13); PUC-SP (5); PUC-Rio (1); Fac. de Santo André; FAAP ^{XIII} ; Unimarco ^{XIV} ; Faculdade de Ituverava; Unisinos ^{XV} ; Univ. de Passo Fundo; Centro Universitário Moura Lacerda; Fac. de Votuporanga; Fac. Oswaldo Cruz.
Mestrado	82 USP (61) Unicamp (17) UFMG (1) UFSCar (1) UFPR (1) Unesp (1)	16 PUC-SP (14) PUC-Campinas ¹ PUC-Rio (1)	67 Unicamp (52) USP (13) UFSCar (1) UnB ^{XVI} (1)	6 PUC-Campinas (3) PUC-SP (1) FGV (1) Unimep (1)
Doutorado	99 USP (83) Unicamp (14) Unesp (2)	4 PUC-SP (4)	79 Unicamp (66) USP(12) Unesp (1)	2 PUC-Campinas (1); PUC-SP (1)
Total	107		83	

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Sanchez (2013).

^I Universidade Federal do Paraná; ^{II} Universidade Federal do Ceará; ^{III} Universidade Federal de São João del-Rei; ^{IV} Universidade Federal de São Carlos; ^V Universidade Federal de Minas Gerais; ^{VI} Universidade de Taubaté; ^{VII} Universidade do Estado do Rio de Janeiro; ^{VIII} Universidade Federal da Bahia; ^{IX} Universidade Federal de Juiz de Fora; ^X Universidade Federal do Maranhão; ^{XI} Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; ^{XII} Universidade Federal de Viçosa; ^{XIII} Fundação Armando Álvares Penteado; ^{XIV} Universidade São Marcos; ^{XV} Universidade do Vale do Rio do Sinos; ^{XVI} Universidade de Brasília;

Na FE/USP, dos 77 docentes que se graduaram em instituição pública, a grande maioria cursou a própria USP; seguem, empatados, em número de quatro, os docentes graduados na UFPR e na Unicamp e, em terceiro lugar, têm-se dois docentes formados pela Unesp. Os demais formaram-se em seis diferentes instituições públicas – cinco universidades federais e um instituto municipal (Quadro 4). Na FE/Unicamp, dos 47 docentes graduados em instituições públicas, 21 foram alunos da própria Unicamp, 15 da USP, dois da UFSCar e um da Unesp; os demais dispersamem-se oito universidades federais (Quadro 4).

No nível de pós-graduação, dos 82 docentes da FE/USP, 61 titularam-se mestres na própria USP, 17 na Unicamp e os demais em quatro diferentes universidades públicas: Unesp e UFSCar, UFPR e UFMG. Na FE/Unicamp, dos 67 docentes titulados mestres no setor público, 52 o fizeram na própria Unicamp, 13 na USP, um na UFSCar e outro na UnB. No doutorado, tanto entre os docentes da FE/USP como entre os da FE/Unicamp, as universidades públicas se restringem às três estaduais paulistas: USP, Unicamp e Unesp, esta com um número muito menor de casos.

A partir do exame dos percursos de formação acadêmica dos docentes da FE/USP e da FE/Unicamp é possível apreender aspectos constitutivos da dinâmica entre setor público e setor privado – e no interior de cada um deles - no sistema de ensino superior do país.

O primeiro aspecto refere-se à organização do sistema, especificamente às funções complementares que cada um de seus setores desempenha. À medida que se eleva o nível de formação acadêmica, diminui o número de instituições privadas no percurso de formação dos docentes pesquisados. Enquanto, na graduação, o número e a diversidade de instituições privadas são relativamente consideráveis – cerca de 30 diferentes instituições participam desse nível de formação –, no doutorado, limitam-se a duas – PUC-SP e PUC-Campinas. Mas o mesmo fenômeno também se verifica no percurso de formação realizado apenas no setor público. O número e a variedade de universidades públicas citadas diminuem à medida que se avança na formação acadêmica dos docentes pesquisados. Numerosas e diversificadas na etapa da graduação desses docentes, as instituições públicas, sobretudo as universidades federais, tornam-se mais escassas no mestrado e desaparecem por completo no nível do doutorado.

O segundo aspecto diz respeito à circulação dos docentes pesquisados entre as duas universidades públicas estaduais – USP e Unicamp – ao longo de seus percursos formativos. Na FE/USP dos 81 docentes que fizeram o mestrado em universidades públicas, apenas 15,9% se titularam na Unicamp; no nível de doutorado, dos 99 docentes com doutorado em uma universidade pública, apenas 13% obtiveram o título na Unicamp. Na FE/Unicamp, os resultados são parecidos: dos 67 docentes que realizaram o mestrado no setor público, apenas 15,7% são titulados pela USP; e dos 79 professores que cursaram o doutorado em universidades públicas, apenas 14,5% têm o título outorgado pela USP. Os percentuais, entre 13% e 16%, evidenciam uma baixa circulação dos docentes pesquisados entre essas duas universidades ao longo de seus percursos formativos. Tampouco a Unesp, outra universidade estadual paulista, tem presença significativa na trajetória de formação dos docentes da FE/USP e da FE/Unicamp. Na FE/USP, a Unesp aparece como local de graduação, mestrado e doutorado de, respectivamente, dois, um e dois de seus docentes. Já entre os professores da FE/Unicamp, a Unesp aparece na trajetória de apenas dois docentes: um fez a graduação e o outro o doutorado.

O terceiro aspecto, em certa medida associado ao anterior, refere-se ao alto grau de endogenianos quadros docentes da FE/USP e da FE/Unicamp. Dos docentes da FE/USP titulados em universidades públicas, 57% e 77% titularam-se, respectivamente, mestres e doutores na própria USP. Dentre os docentes da FE/Unicamp que realizaram a pós-graduação em universidades públicas, 64% titularam-se mestres e 77% doutores na própria Unicamp. Comparando os percursos acadêmicos dos docentes de

ambas as faculdades de Educação, constatamos, entre os da FE/Unicamp, um trânsito maior por instituições privadas, especialmente no nível de graduação e no de mestrado, o que torna esse grupo de docentes um pouco menos homogêneo em termos de formação acadêmica que o grupo de professores da FE/USP.

21

Os dados não permitem inferir se esses professores eram concursados/efetivos ou se exerceram a docência na condição de professor emergencial, ou seja, contratados mediante processo seletivo por um período determinado.

TRAJETÓRIAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Até ingressarem na FE/USP ou na FE/Unicamp, onde trabalha, a grande maioria dos docentes pesquisados atuou como professor(a) em instituições de ensino superior públicas (em torno de 30%) e privadas (mais de 50%).

Dentre os docentes da FE/USP, pouco mais de um terço já havia lecionado em universidade pública. Ao todo, são 36 diferentes instituições públicas que aparecem em suas trajetórias profissionais, sendo que as mais citadas são: Unesp (citada por 20 docentes), Unicamp (citada por 13), UFSCar (citada por 5) e UFMA (citada por 4). No caso dos docentes da FE/Unicamp, um percentual um pouco menor (29%) também já havia trabalhado em outras universidades públicas antes de ingressar nela. Dezoito diferentes universidades públicas constam de suas trajetórias profissionais. Unesp (13), USP (7), UFSCar (4), Universidade Federal de Uberlândia – UFU – (4) e Universidade Estadual de Londrina – UEL – (3) são as mais citadas. Nota-se que a Unesp e a UFSCar constam das trajetórias profissionais de um número significativo de docentes da FE/USP e da FE/Unicamp. Encontramos ainda tanto ex-professores da USP atuando como docentes hoje na Unicamp como a situação inversa (Quadro 5).²¹

QUADRO 5
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS NAS
TRAJETÓRIAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA FE/USP E DA
FE/UNICAMP, 2011 E 2013

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	FE/USP		FE/UNICAMP	
IES públicas	36		18	
	34%		29%	
	Unesp	20	Unesp	13
	Unicamp	13	USP	7
	UFSCar	5	UFSCAR	4
	UFMA	4	UFU	4
			UEL	3
	32	Outras	13	
IES privadas	69		69	
	47%		16%	
	PUC-SP	8	PUC-Campinas	16
	Mackenzie	6	Unimep	8
	Uniban	5	PUC-SP	7
	Univ. São Francisco	5	UFS**	7
	PUC-Campinas	4	Unimarco	4
Outras	64	Outras	64	
Total de IES***		105		87

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Sanchez (2013).

*Universidade Bandeirante de São Paulo; **Universidade Federal de Sergipe.

***A soma das IES não corresponde ao total de docentes pesquisados porque muitos lecionaram em mais de uma instituição ao longo de suas trajetórias profissionais e, muitas vezes, em mais de uma instituição simultaneamente.

Os dados mostram ainda que quase a metade dos professores da FE/USP (47%) e a mesma quantidade dos docentes da FE/Unicamp (46%) lecionaram em instituições de ensino superior privadas antes de ingressarem nas universidades onde hoje trabalham. Muitas vezes atuaram simultaneamente em mais de uma instituição de ensino superior.

Nas trajetórias profissionais dos docentes da FE/USP constam 64 diferentes instituições privadas; as mais citadas são PUC-SP, Universidade Mackenzie, Universidade São Francisco, Uniban e PUC-Campinas. No caso dos docentes da FE/Unicamp, constam de suas trajetórias 64 diferentes instituições privadas; as mais recorrentes são PUC-Campinas, Unimep, PUC-SP, Universidade São Francisco e Unimarco (Quadro 5).

Por meio da análise desses deslocamentos dos docentes da FE/USP e da FE/Unicamp entre instituições públicas e privadas revelam-se a segmentação e a hierarquia do sistema de ensino superior no país. Embora o sistema brasileiro não opere como o sistema de ensino superior norte-americano, em que a circulação dos docentes por diferentes instituições de ensino superior, notadamente por universidades de pesquisa, faz parte da construção da carreira acadêmica (GEIGER, 1985), o exame da trajetória de atuação profissional dos docentes pesquisados

sugere a existência de ampla circulação deles por instituições de ensino superior públicas e privadas, estas especialmente localizadas no estado de São Paulo, antes de ingressarem nas universidades onde hoje se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os percursos de formação acadêmica e as trajetórias profissionais dos docentes da FE/USP e da FE/Unicamp encontram-se fortemente imbricadas com o desenvolvimento do sistema de ensino superior no país e, de forma especial, com o do sistema paulista. Dois momentos são ilustrativos: a fase inicial do percurso de formação, ou seja, a graduação; e, na trajetória de atuação profissional, a fase que antecede o ingresso nas duas universidades estaduais.

Embora a maioria dos docentes pesquisados tenha cursado universidades públicas paulistas, especialmente no nível da pós-graduação, uma parcela significativa deles se graduou em universidades públicas de outros estados e outra, não menos expressiva, em uma grande gama de instituições privadas, notadamente paulistas. No caso dos docentes da FE/Unicamp, em especial, quase a metade graduou-se em alguma instituição privada do estado.

Constatamos ainda que a presença de universidades públicas de outros estados e de instituições privadas nos percursos formativos dos docentes pesquisados tende a diminuir (mas não a desaparecer) à medida que se avança no grau acadêmico; mais frequentes na graduação, elas tornam-se escassas no doutorado, evidenciando a própria dinâmica do sistema de ensino superior no país e os papéis diferenciados ocupados pelos setores público e privado e, no seu interior, seus diferentes segmentos.

Se os percursos de formação acadêmica dos docentes da FE/USP e da FE/Unicamp indicam uma circulação mais restrita deles, ainda na condição de estudantes, por instituições públicas e privadas, o mesmo não ocorre em relação às suas trajetórias de atuação profissional. O número expressivo e a diversidade de instituições – universidades, centros universitários e faculdades, públicas e privadas, laicas e confessionais, estaduais e federais, com e sem fins lucrativos – nas trajetórias profissionais dos docentes pesquisados evidenciam a existência de um robusto e consolidado mercado de trabalho docente no país e, em especial, no estado de São Paulo. Por outro lado, nessa circulação por diferentes tipos de instituições também se expressa a forte hierarquia que vigora em nosso sistema em termos de condições de trabalho (regime de trabalho e estabilidade), oportunidades de carreira, prestígio acadêmico e científico, etc. Não fosse essa percepção, os docentes pesquisados não teriam se dirigido para as universidades às quais se vinculam hoje.

Em suma, por meio do exame das trajetórias individuais dos docentes pesquisados conseguimos captar fenômenos constitutivos do desenvolvimento do ensino superior no país e, em particular, no estado de São Paulo: a interiorização da oferta, os processos de privatização e de mercantilização que a acompanham, a expansão da pós-graduação e, com ela, o aumento do contingente de titulados mestres e doutores, a ampliação das oportunidades para o exercício da docência superior e também as condições desiguais de trabalho em que ele se realiza. Nos percursos de formação acadêmica e nas trajetórias de atuação profissional dos docentes da FE/USP e da FE/Unicamp, o sistema de ensino superior brasileiro revela-se segmentado e hierarquizado, conferindo novas nuances à já gasta dicotomia público e privado.

Os resultados obtidos na pesquisa instigam novas questões para outras investigações. Uma, entretanto, soa fundamental: em que medida as futuras gerações de docentes da FE/USP e da FE/Unicamp manterão essa relativa diversidade de formação acadêmica, notadamente no nível de graduação, e a diversificada atuação profissional em instituições públicas e privadas que caracterizam as trajetórias dos docentes pesquisados? A ampliação do ensino superior público, com a instalação de novas universidades federais, a expansão da pós-graduação em instituições públicas e privadas, a redução do tempo de formação pós-graduada e a titulação de doutores cada vez mais jovens são alguns fatores que certamente irão repercutir nas trajetórias de formação acadêmica e de atuação profissional dos futuros docentes. Possivelmente ocorrerão alterações nos padrões de circulação de estudantes e professores por instituições públicas e privadas, os quais identificamos neste trabalho, acenando no sentido de instaurar ainda maior endogenia institucional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria F. et al. International faculty in a Brazilian university: international trajectories in a nationalized system of scientific production. In: YUDKEVICH, Maria; ALTBACH, Philip G.; RUMBLEY, Laura E. (Org.). *International faculty in higher education: comparative perspectives on recruitment, integration, and impact*. Nova York: Routledge, 2016. p. 50-75.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 285-314.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth; CASTRO, Maria Helena Magalhães de. Experiências internacionais de reformas y evaluación de la educación superior y su impacto sobre la profesión académica: Brasil (1995-2007). *Revista de la Educación Superior*, Cidade do México, v. 37, n. 145, p. 101-113, enero/marzo 2008.
- BARROSO, Carmem Lucia de Melo; MELLO, Guiomar Namó. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 15, p. 47-79, 1976.
- BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

- BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior. Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC/Inep, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2014. Principais Resultados. Brasília, DF: MEC/Inep, 2015a.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Geocapes – Sistema de Informações Georreferenciadas, Brasília, DF: Capes, 2015b. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes>>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras profissionais de prestígio. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 7, n. 1/2, p. 9-24, 1999.
- CALDERÓN, Adolfo. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./maio 2000.
- CAVALCANTE, Raika Augusta et al. Perfil dos pesquisadores da área de odontologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 106-113, mar. 2008.
- DUARTE, Miriam Barros Assis. Fatores de pressão e comprometimento organizacional: um estudo com docentes de uma instituição de ensino superior privada. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Municipal para Educação Comunitária, FUMEC, Belo Horizonte, 2016.
- DURHAM, Eunice R. O ensino superior em São Paulo: diagnóstico. São Paulo: USP/Núcleo de Políticas Públicas, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GEIGER, Roger. *Private sectors in higher education. Structure, function in eight countries*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1986.
- GEIGER, Roger. Hierarchy and diversity in American research universities. In: WITTOCH, Börnj; ELZINGA, Aant (Org.). *The university research system: the public policies of the home of scientist*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell, 1985.
- GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 15, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000500006>. Acesso em: 2 set. 2017.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Inep, 2000. p. 21-33.
- LOPES, Marta Julia Marques; LEAL, Sandra Maria Cezar. Feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. *Cadernos PAGU*, Campinas, v. 24, p. 105-125, jan./jun. 2005.
- MARTINS, Carlos Benedito. A formação de um sistema de ensino superior de massa. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 48, p. 197-213, fev. 2002.
- MONTAGNER, Ana Paula. Reestruturação da carreira docente do Magistério Superior (MS). *Sínteses Revista Eletrônica do SIMTEC*, n. 4 2012. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/simteca/article/view/7316>. Acesso em: 08 out. 2017.
- MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 749-789, 2015.
- MOURA, Cristina P.; VASCONCELOS, Larissa F. L. Trajetórias, trajetões e “motilidade” na UnB. *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia*, Brasília, n. 32, p. 87-112, 2011.

- NEVES, Clarissa. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 21-44, 2003.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-184, maio/ago. 2004.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- OLINTO, Gilda. A inclusão de mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011.
- OLIVEIRA, Eduardo A. et al. Perfil e produção científica dos pesquisadores do CNPq nas áreas de nefrologia e urologia. *Jornal Brasileiro de Nefrologia*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 31-37, 2011.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Afinal, por que somos tantas psicólogas? *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 6-12, 1984.
- SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.
- SAMPAIO, Helena. Privatização do ensino superior no Brasil: novas e velhas questões. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora Unicamp, 2014.
- SANCHEZ, Ilara. A atuação docente no ensino superior brasileiro: migrações de universidades privadas para públicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI. Uma introdução. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora Unicamp, 2014.
- SCHWARTZMAN, Simon. Brazil: opportunity and crisis in higher education. *Higher Education*, v. 17, p. 99-119, 1988.
- SILVA, Maurício Teixeira. *O poder disciplinar enquanto uma dimensão da cultura organizacional: um estudo multicascos em instituições de ensino superior privadas*. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- SIQUEIRA, Tânia Cristina Alves. Ensino superior privado: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 40, n. 2, p. 61-72, 2009.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Resolução n. 5872, de 27 setembro 2010. Dispõe sobre contratação de professores por prazo indeterminado. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-5872-de-27-de-setembro-de-2010>>. Acesso em: 2 set. 2017.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Anuário Estatístico da Universidade de São Paulo. Paulo, 2017 (Ano base 2016). Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Anuário 2017 Estatístico da Universidade Estadual de Campinas (Ano base 2016). Disponível em: <<http://www.aeplan.unicamp.br/anuario/2017/anuario2017.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.
- VIANNA, Claudia Pereira. A feminilização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminilização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.
- VIEIRA, Amanda Martins; ENSSLIN, Sandra Rolim; SILVA, Harley Almeida Soares. Perfil da produção científica dos docentes dos departamentos de contabilidade de três universidades federais do Sul do Brasil. *Enfoque: Reflexão Contábil*, Maringá, v. 30, n. 3, p. 44-59, 2011.

HELENA SAMPAIO

Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp –, Campinas, São Paulo, Brasil
hssampaio@uol.com.br

ILARA SANCHEZ

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade
Estadual de Campinas – Unicamp –, Campinas, São Paulo, Brasil
ilarasanchez01@gmail.com

ARTIGOS

FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
DA AÇÃO AFIRMATIVA PARA
PÓS-GRADUAÇÃO DO
MUSEU NACIONAL¹

ANNA CAROLINA VENTURINI

RESUMO

O trabalho analisa a política de ação afirmativa instituída na pós-graduação em antropologia social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O objetivo é contribuir com a literatura e analisar a formulação e a implementação das ações afirmativas para pós-graduação de uma perspectiva crítica. Destaca-se a importância da participação conjunta dos corpos discente e docente na elaboração e discussão da proposta, bem como o fato de se terem levado em consideração as barreiras enfrentadas por negros e indígenas no ingresso à pós-graduação e o papel do processo tradicional de seleção na manutenção desses obstáculos. Contudo, não se mostra suficiente que os programas apenas criem mecanismos para ingresso desses grupos na pós-graduação, sendo indispensável a formulação de políticas de permanência.

**AÇÃO AFIRMATIVA • PÓS-GRADUAÇÃO • POLÍTICAS PÚBLICAS •
MUSEU NACIONAL**

1 DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION
OF AFFIRMATIVE ACTION FOR GRADUATE
STUDIES AT THE MUSEU NACIONAL

ABSTRACT

This study analyzes the Affirmative Action policy implemented in the graduate program in social anthropology at the Museu Nacional of the Federal University of Rio de Janeiro. The goal is to contribute to the literature and to analyze the development and implementation of affirmative actions for graduate studies from a critical perspective. This study highlights the importance of joint participation of students and faculty in preparing and discussing the proposal, as well as the fact that they have taken into consideration the barriers faced by black and indigenous peoples entering into the graduate programs, and the role of the traditional selection process on maintaining these obstacles. However, the programs should not only create mechanisms for the admission of these groups into graduate programs, but it is also essential to develop policies for retention.

**AFFIRMATIVE ACTION • POSTGRADUATE STUDY • PUBLIC POLICIES •
MUSEU NACIONAL**

¹ O presente artigo reproduz parte de um trabalho originalmente apresentado no 40º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - Anpocs -, realizado na cidade de Caxambu/MG, em outubro de 2016. O trabalho original abordava a experiência das políticas de ação afirmativa instituídas na pós-graduação em antropologia social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ - e também nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ -, Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO - e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF), tendo-se optado por abordar apenas o caso do Museu Nacional de forma mais detalhada neste artigo.

FORMULATION ET MISE EN PLACE D'UNE POLITIQUE D'ACTION AFFIRMATIVE DE TROISIÈME CYCLE DU MUSEU NACIONAL

RÉSUMÉ

Ce travail analyse la politique d'action affirmative dans les cycles post universitaires en anthropologie sociale du Museu Nacional de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. L'objectif est de contribuer à la littérature sur le sujet et d'analyser la formulation et la mise en place des actions affirmatives d'une perspective critique. L'importance de la participation conjointe du corps enseignant et des étudiants dans l'élaboration et la discussion de la proposition, ainsi que la nécessité de tenir compte des barrières auxquelles les noirs et les indigènes sont confrontés au moment de s'inscrire dans ces cycles et le rôle que joue le processus de sélection traditionnel dans le maintien de ces obstacles sont soulignés. Cependant, il ne suffit pas que les programmes mettent en place des mécanismes pour l'accès de ces groupes à ces cycles d'études, il faut aussi formuler des politiques visant à les y maintenir.

**ACTION AFFIRMATIVE • SUPÉRIEUR TROISIÈME CYCLE •
POLITIQUES PUBLIQUES • MUSEU NACIONAL**

FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN AFIRMATIVA PARA POSTGRADO DEL MUSEU NACIONAL

RESUMEN

El trabajo analiza la política de acción afirmativa instituida en el postgrado en antropología social del Museu Nacional de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. El objetivo es contribuir con la literatura y analizar la formulación e implementación de las acciones afirmativas para postgrado desde una perspectiva crítica. Se destaca la importancia de la participación conjunta del alumnado y los docentes en la elaboración y discusión de la propuesta, así como el hecho de haber tenido en cuenta las barreras enfrentadas por negros e indígenas en el ingreso al postgrado y el papel del proceso tradicional de selección en el mantenimiento de tales obstáculos. Sin embargo, no parece suficiente que los programas tan solo creen mecanismos para el ingreso de estos grupos en el postgrado, siendo indispensable la formulación de políticas de permanencia.

**ACCIÓN AFIRMATIVA • POSGRADO • POLÍTICAS PÚBLICAS •
MUSEU NACIONAL**

Por muito tempo, o argumento de que a raça seria um fator gerador de desigualdades sociais no Brasil foi negado, prevalecendo a ideia de que o Brasil era um país “sem linha de cor”, em que não havia barreiras para que as pessoas pretas e pardas alcançassem cargos de prestígio. Considerando que a segregação racial e a discriminação não eram sancionadas pelo sistema jurídico, como no caso da África do Sul e dos Estados Unidos, vigorou o mito de que a sociedade brasileira seria livre de preconceitos e discriminações raciais. (GUIMARÃES, 2001, p. 148-149)

Apenas com a redemocratização recente do país renasce o protesto negro e de outros grupos discriminados, o que desencadeia um debate a respeito das desigualdades brutais de raça e classe reveladas por dados estatísticos nacionais e coloca em xeque a pretensa ausência de distinções rígidas entre brancos e negros² (HASENBALG, 1979/2005; HASENBALG; VALLE SILVA, 1999; LIMA, 2010, p. 78-79; VALLE SILVA, 1981). Não se pode esquecer que o acesso à educação, principalmente a de nível superior e de qualidade, é um fator relacionado às desigualdades no país, visto que a educação é instrumento principal de mobilidade social e, portanto, indivíduos sem ou com pouco acesso a ela tendem a ter menor renda e a transmitir seu baixo capital educacional para seus descendentes (COUTINHO, 2010, p. 97).

2

Para fins do presente trabalho, a categoria “negro” irá se referir à junção de pretos e pardos (PAIXÃO; CARVANO, 2008).

O acesso à universidade pública é um caso de desigualdade, já que, até a criação dos programas de cotas, as vagas nas universidades públicas, especialmente as dos cursos de maior prestígio e mais disputados, eram preenchidas quase em sua totalidade por estudantes brancos e oriundos de escolas particulares, ocasionando a exclusão dos alunos negros, indígenas e provenientes de escolas públicas (VIEIRA, 2006, p. 376).

Diante de tal cenário de desigualdade no acesso, diversas instituições de ensino superior públicas e privadas de todo o país começaram a instituir, a partir de 2003, programas de ações afirmativas para negros e alunos oriundos de escolas públicas, que são políticas focais que alocam recursos em favor de pessoas pertencentes a grupos discriminados e têm por objetivo combater desigualdades e discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, de modo a proporcionar um aumento do acesso a posições importantes e tornar sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade (GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA, 2011; KENNEDY, 2015).

Em um primeiro momento, tais políticas ficaram restritas à graduação. Entretanto, o acesso às melhores carreiras e a reprodução do conhecimento dependem cada vez mais não apenas da obtenção de um diploma de graduação, mas também da realização de pós-graduações, especialmente mestrado e doutorado.

Apesar da falta de dados sistemáticos sobre a composição racial do corpo de docentes e pesquisadores das universidades públicas brasileiras, é possível notar que os negros (pretos e pardos) perfazem somente 15,2% dos doutores titulados e 19,3% dos mestres, o que corresponde a 18,1% do total de titulados (ARTES, 2015). Dessa forma, para que o processo de expansão dos direitos seja efetivo e o objetivo da igualdade de oportunidades seja alcançado, parece ser necessário que as ações afirmativas sejam estendidas também para a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A instituição de ações afirmativas para pós-graduação é pouco conhecida e analisada pela literatura acadêmica, seja no que toca à justificativa dessas medidas, seja no que concerne à sua formulação. Grande parte dos trabalhos sobre o tema analisa o debate jurídico e filosófico a respeito dos fundamentos que embasam esse tipo de política, especialmente as de cunho racial, bem como sua compatibilidade com os princípios constitucionais (GOMES, 2001; SARMENTO, 2008; SOUZA NETO, 2008), ou efetua levantamentos e avaliações das políticas para cursos de graduação. Contudo, poucos trabalhos dedicam-se a estudar como as ações afirmativas funcionam na prática e como foram estruturadas enquanto políticas públicas (HOCHSCHILD, 1998, p. 347-350). Conforme sustenta Amy Gutmann, a ação afirmativa não deve servir apenas para admitir um grande número de indivíduos de grupos desfavorecidos nas universidades, mas também para ajudá-los a melhorar seu desempenho

e sucesso acadêmico, reduzindo, assim, estereótipos negativos dos quais são objeto (1998, p. 344).

A literatura sobre ação afirmativa e políticas públicas não analisa as especificidades do processo de formação de agenda e formulação dessas políticas, tampouco examina por que as ações afirmativas para pós-graduação se tornaram importantes para as universidades e para o governo, quais alternativas foram escolhidas e quais os principais atores envolvidos no processo. Nos Estados Unidos, por exemplo, Liliana Garces ressalta a escassez de trabalhos sobre os efeitos que a proibição de ações afirmativas em alguns estados causou nas admissões à pós-graduação e sustenta que isso pode decorrer da natureza especializada da pós-graduação, em que os critérios de admissão variam de acordo com a área de estudo e as fontes de dados sobre a admissão de estudantes são limitadas (2012, p. 9).

Diante desse cenário, o presente trabalho irá analisar como se deu o processo de criação das políticas de ação afirmativa do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional – PPGAS-MN – da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Seu objetivo é compreender como ocorreu a formulação da política e quais as justificativas apresentadas para sua implementação.

AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Há diversas definições do que sejam políticas públicas, a mais básica as toma como ações do governo para solução de problemas específicos (ANDERSON, 1984, p. 3; SOUZA, 2006, p. 24-26) ou, em definição similar, como “um conjunto de ações implementadas pelo Estado e pelas autoridades governamentais em um sentido amplo” (MARQUES, 2013, p. 24). André Noël Roth entende que existem quatro elementos-chave que identificam a existência de uma política pública: envolvimento do governo, percepção de problemas, objetivos e definições de processos. Então, é possível dizer que existe uma política pública desde que as instituições do Estado assumam a totalidade ou parte da tarefa de alcançar objetivos considerados desejáveis ou necessários por meio de ações sistemáticas (ROTH, 2002, p. 27). Já Celina Souza conceitua as políticas públicas do seguinte modo:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (2006, p. 26)

Para fins do presente trabalho, portanto, as políticas públicas serão entendidas como ações governamentais para realização de objetivos socialmente relevantes e produção de resultados ou mudanças no mundo real.

A formulação de políticas públicas dá-se de diversas formas e técnicas, não sendo possível definir um único processo por meio do qual são criadas e desenhadas, já que envolvem os mais diversos temas, procedimentos e atores. Ademais, tal formulação pode variar de acordo com o ente responsável pela sua criação, seja o Legislativo, seja o Executivo, as agências reguladoras ou outros entes estatais (ANDERSON, 1984, p. 2). Entretanto, de forma geral, o processo de formulação das políticas públicas envolve algumas fases, dentre as quais podemos mencionar: (i) identificação do problema e estabelecimento de uma agenda; (ii) formulação da política e processo de tomada de decisão; (iii) implementação e (iv) avaliação (ANDERSON, 1984, p. 3; FREY, 2000; HOWLETT; RAMESH, 1995, p. 11; KINGDON, 2013, p. 2-3; SOUZA, 2006; THEODOULOU, 1995, p. 87-91).

O trabalho irá abordar as três primeiras fases³ – definição do problema, formulação e implementação, uma vez que são importantes para a compreensão da origem, da justificação pública e da definição das principais características da política. A pesquisa busca desenvolver o estudo de uma política pública (no caso, as ações afirmativas do PPGAS-MN) sob a perspectiva de seu ciclo de formação. Primeiramente será explicado o contexto em que surgiu tal política de ação afirmativa, com o intuito de compreender quais argumentos e justificativas foram utilizados pelos agentes públicos para fundamentar sua criação e algumas preocupações que possivelmente levaram à adoção de determinado modelo.

É importante ressaltar que na maioria das instituições de ensino superior brasileiras os programas de pós-graduação detêm autonomia para definir seus critérios e processos de seleção, incluindo a decisão sobre a adoção ou não de ações afirmativas. A concessão de autonomia aos programas pode dar mais legitimidade às políticas afirmativas, porquanto permite a escolha das modalidades, critérios e beneficiários e leva em consideração aspectos educacionais, sociais, culturais e econômicos locais. Em contrapartida, a autonomia também possibilita que as ações afirmativas de programas de pós-graduação não sejam uniformes ou homogêneas em uma universidade, podendo existir medidas com características distintas.

DEFINIÇÃO DA AGENDA E JUSTIFICATIVAS

A formulação de políticas públicas envolve uma primeira etapa de reconhecimento de um problema como relevante, a construção de uma consciência coletiva sobre a necessidade de enfrentar determinado problema

3

A divisão do processo de criação da política pública em ciclos pode ser criticada devido à simplificação de estágios complexos, fluidos e interativos (PARSONS, 1995, p. 77-81). Todavia, a divisão aqui proposta não tem por finalidade sustentar que os estágios sejam fixos e com início e término bem delimitados, mas apenas facilitar a compreensão dada sua complexidade e identificar aspectos que estejam mais presentes em uma ou outra etapa do ciclo.

e quais os propósitos da política (PARSONS, 1995, p. 87; SOUZA, 2006, p. 29-30). Na fase de definição da agenda, a pergunta que orienta a análise é “por que determinada questão entrou na agenda política?”. A definição do problema e dos propósitos da política pública é fundamental e pode determinar seu sucesso nas demais etapas do processo de formulação. Todavia, o sucesso em uma etapa não implica o sucesso nas demais. Além disso, a política pode sofrer alterações em seu desenho original durante a implementação (KINGDON, 2013).

As ações afirmativas são e podem ser utilizadas para o ingresso em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (mestrado e doutorado). Liliana Garces lembra que, em uma sociedade diversa, a realização dos ideais democráticos depende do acesso equitativo à pós-graduação de indivíduos de todas as raças e etnias (2012, p. 3). É importante notar que, diferentemente do que ocorre com as ações afirmativas para graduação, ainda não há uma legislação federal que regulamente as medidas para pós-graduação. Da mesma forma como as ações afirmativas para ingresso em cursos de graduação, as primeiras ações para a pós-graduação foram criadas por iniciativa das próprias universidades e/ou dos programas de pós-graduação.

Em vista disso, é importante analisar como a questão do acesso de grupos desfavorecidos à pós-graduação passou a ser relevante para o PPGAS-MN da UFRJ, bem como entender as justificativas apresentadas para sua instituição.

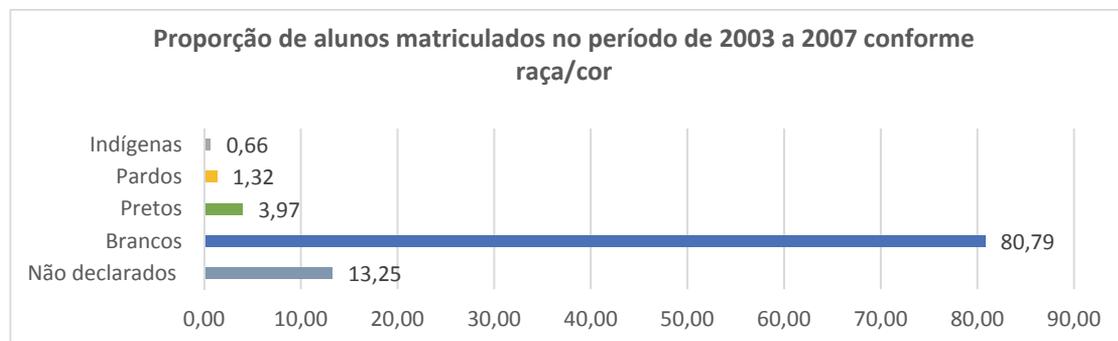
Por conseguinte, o presente trabalho analisa uma política de ação afirmativa criada por iniciativa de um programa de pós-graduação específico – PPGAS-MN da UFRJ –, a qual foi instituída em decorrência de demandas de um coletivo de alunos do programa.

Partindo da tipologia do ciclo das políticas públicas (PARSONS, 1995, p. 77; THEODOULOU, 1995, p. 86), a primeira etapa do processo de formulação é a identificação de um problema e reconhecimento de sua relevância (PARSONS, 1995, p. 87; SOUZA, 2006, p. 29-30). Nos termos da primeira proposta de “política de acesso afirmativo” do PPGAS-MN, apresentada em 2007 à coordenação do programa, os alunos identificaram como problema a baixa presença de negros e indígenas nos corpos discente e docente do curso.

Segundo o documento intitulado *Política de acesso afirmativo: uma proposta para o ingresso de indígenas e negros no PPGAS-Museu Nacional (UFRJ)*, apresentado em 2007, até tal ano e durante seus 40 anos de existência, o programa havia tido, apenas, uma professora negra (Dra. Olívia Maria Gomes da Cunha) em um universo de 19 professores em exercício. No quadro de discentes, a situação também era desigual, visto que até esse ano apenas quatro negros foram titulados doutores pelo programa, sendo dois estrangeiros. O quadro demonstrava alta desigualdade racial no programa de pós-graduação do Museu Nacional, o que justificava a

criação de políticas afirmativas. No ano em que a proposta foi encaminhada, o PPGAS-MN contava com cinco alunos negros e um indígena em um universo de mais de 100 alunos.

GRÁFICO 1
CONFIGURAÇÃO DO CORPO DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL DO MUSEU NACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO DE 2003 A 2007



Fonte: Apresentação da proposta do coletivo de alunos à coordenação do programa em 2007. Elaboração própria.

Dentre os argumentos e justificativas apresentados pelos discentes formuladores da proposta, podemos ressaltar (i) a baixa representatividade de negros e indígenas no corpo discente do PPGAS-MN e a necessidade de criar uma política orientada para a redução das desigualdades raciais e (ii) a reparação de práticas segregacionistas aplicadas a negros e indígenas.

Os três principais argumentos utilizados para justificção pública das ações afirmativas no ensino superior em geral são: reparação, justiça social e diversidade (FERES JÚNIOR, 2007; SILVA, 2006). Partindo da tipologia mencionada acima, as justificativas para criação das ações afirmativas no PPGAS-MN podem ser classificadas como argumentos de justiça social e de reparação, não tendo sido utilizado o argumento da diversidade. Vejamos os principais aspectos desses argumentos.

De acordo com o argumento da justiça social, a principal função da ação afirmativa na educação superior é aumentar a representatividade de minorias tradicionalmente oprimidas em instituições nas quais sua participação é baixa (DWORKIN, 2002; NAGEL, 2003). As ações afirmativas teriam por finalidade superar a estratificação da sociedade com base na raça, por meio da educação e da maior participação de negros em campos de influência. A injustiça que a ação afirmativa deveria combater é uma forma especial de falha na igualdade de oportunidades. A raça seria uma causa independente e intratável na falha de igualdade de oportunidades na sociedade, visto que os negros são um grupo cujos membros herdaram a desvantagem social, econômica, política e psicológica (NAGEL, 2003, p. 84). Graziella Moraes Silva (2006) aborda a questão da mobilidade social e da discriminação racial ou de classe presente, como indicado no excerto a seguir:

Diferentemente da justificativa da reparação, que utiliza a discriminação histórica como argumento principal para a compensação atual, ao utilizar-se o quadro de inclusão social defende-se que a ação afirmativa seja necessária para promover a mobilidade de grupos excluídos socialmente. Em outras palavras, é a discriminação racial ou de classe do presente, e não a discriminação do passado, que justifica a ação afirmativa. Uma vez que a justificativa da inclusão social concentra-se nas desigualdades socioeconômicas, negros de classe média podem ser excluídos dessas políticas. (SILVA, 2006, p. 142-143)

Dessa forma, as ações afirmativas permitiriam superar as desigualdades fáticas e estariam ligadas à distribuição de justiça e à criação de uma efetiva igualdade de oportunidades aos indivíduos, por meio da realocação de bens e oportunidades na sociedade (DWORKIN, 2002). A admissão preferencial de negros em universidades é essencial para a redução das desigualdades sociais e decorrente de um processo histórico de exclusão e racismo, visto que diminuiria a diferença de riqueza e poder entre os grupos raciais, tornando a comunidade mais igualitária em termos gerais (DWORKIN, 2002, p. 351).

Estudos empíricos demonstram que a dificuldade de acesso à educação superior de qualidade pelos grupos mais desfavorecidos é um fator relacionado às desigualdades no país, já que tais grupos tendem a ter menor renda e baixo capital educacional (COUTINHO, 2010, p. 97). A estratificação do sistema educacional é uma das formas por meio das quais as desigualdades educacionais e de classe são reproduzidas e, segundo Costa Ribeiro, no Brasil, o sistema de ensino agrava a situação de desigualdade, visto que, enquanto as melhores universidades do país são públicas, as melhores escolas de ensino fundamental e médio são privadas (2011, p. 44).

O argumento da reparação, por sua vez, é recorrente na justificativa de políticas compensatórias, especialmente as que beneficiam negros e indígenas, e seus defensores sustentam ser necessário recriar o padrão distributivo que tais indivíduos teriam obtido caso a discriminação não tivesse ocorrido (SABBAGH, 2007, p. 22). A corrente relativa à reparação sustenta que as ações afirmativas representam uma forma de compensação por discriminações sofridas por determinados grupos sociais no passado (SILVA, 2006, p. 142). Nesse caso, por exemplo, as ações afirmativas para a população negra no Brasil seriam uma forma de compensação pelos danos causados durante o período escravagista e pelas graves discriminações sofridas por tal grupo devido a sua raça.

A justificativa das ações afirmativas com base na reparação enfrenta problemas práticos, especialmente em razão da dificuldade de identificar os beneficiários de uma política que visa a compensar os

males decorrentes da escravidão. Feres Júnior salienta que nossas instituições jurídico-políticas são centradas no indivíduo, de modo que a transformação da reparação em direitos especiais é mais fácil quando as vítimas de crimes ocorridos no passado ainda estão vivas e podem ser portadoras de direitos especiais (2007, p. 11). No caso brasileiro, o direito à reparação pelos danos causados pela escravidão deveria caber aos descendentes de escravos e, devido à miscigenação, seria difícil estabelecer com precisão quem são esses descendentes. Mesmo assim, é razoável supor que tais descendentes hoje constituem boa parte da população não branca do país (pretos e pardos). Todavia, trabalhos sobre estratificação social apontam para o fato de que as desigualdades raciais presentes são produto não de uma herança da escravidão, mas da ação continuada do racismo e da discriminação em nossa sociedade (HASENBALG, 1979/2005).

Tendo como base esse cenário de desigualdade, os estudantes do PPGAS-MN apresentaram dados empíricos sobre a composição dos corpos discente e docente do programa, bem como dados relativos à pós-graduação em geral e argumentos teóricos para demonstrar o problema (a baixa representatividade de negros e indígenas) e requerer a criação de medidas que possibilitem uma maior inclusão de grupos historicamente afastados da academia. Nos termos da proposta, a representatividade das populações indígenas e negra se reduz conforme se ascende na hierarquia acadêmica, de forma que as ações afirmativas para pós-graduação seriam um complemento necessário às cotas na graduação e permitiriam a formação de pós-graduandos negros e indígenas.

FORMULAÇÃO

O processo de formulação de políticas públicas envolve também a etapa de decisão sobre o que será feito para solucionar o problema, bem como a elaboração da política para realização dos objetivos identificados (THEODOULOU, 1995, p. 88). A análise das características gerais da política se mostra importante, pois permite compreender como determinados cursos de ação foram escolhidos no processo de formulação (PARSONS, 1995, p. 40).

A partir da identificação do problema – o baixo número de negros e indígenas nos corpos discente e docente do PPGAS-MN –, a primeira proposta de política de acesso afirmativo foi apresentada por um coletivo de alunos à coordenação do programa em 2007. A proposta da política de acesso afirmativa poderia ter sido recebida pela coordenação do PPGAS-MN e arquivada logo de início devido ao *não reconhecimento do problema como relevante*. Diferentemente, entre 2007 e 2012 ocorreu um processo efetivo de formulação da política, o qual se caracteriza pela

discussão da proposta original e de possíveis alternativas até a definição da proposta final.

A proposta apresentada em 2007 considerava a criação de duas modalidades de ação afirmativa, uma destinada aos estudantes indígenas e outra aos negros, ambas com prazo de duração de cinco anos. Um aspecto relevante da proposta diz respeito a mudanças no processo de seleção. A proposta argumentava que estudantes negros e indígenas muitas vezes nem chegam a se inscrever nos processos seletivos, de modo que a criação das ações afirmativas possibilitaria a eliminação dessas barreiras simbólicas e funcionaria como estímulo à participação de membros desses grupos nas seleções. Ademais, de acordo com o documento apresentado pelos estudantes, as barreiras de acesso das populações negra e indígena à pós-graduação não seriam removidas apenas com a previsão de vagas adicionais ou com a reserva de vagas, sendo necessário adotar políticas capazes de proporcionar uma inclusão efetiva. Trata-se, assim, de um aspecto que diferencia a política do PPGAS-MN de outras políticas afirmativas em vigor em programas de pós-graduação.⁴

Para o acesso de indígenas, propôs-se a realização de um processo seletivo com fases diferentes do processo tradicional, no qual seria disponibilizada, no mínimo, uma vaga para alunos de tal grupo. O número total de vagas seria determinado pela coordenação do programa, de acordo com a demanda de cada seleção. A identificação dos estudantes se basearia na autodeclaração étnica do indivíduo e na apresentação de documentos que comprovassem sua ligação com uma comunidade indígena brasileira.

A proposta apresentava uma preocupação com o respeito à diversidade étnico-política dos povos autóctones e sustentava que os mais diversos documentos deveriam ser aceitos para fins de comprovação da conexão com as comunidades indígenas, tais como a carteira da Fundação Nacional do Índio – Funai –, carta da comunidade ou de outra organização indígena. A primeira etapa da seleção consistiria na análise de um dossiê contendo um ensaio sobre a bibliografia obrigatória, um memorial com histórico de vida e intenções de estudos, um projeto de pesquisa (aplicável apenas para os candidatos ao doutorado), diplomas, currículo e outros documentos adicionais considerados relevantes pelos candidatos. Subsequentemente, os candidatos aprovados na primeira etapa seriam submetidos a uma entrevista.

Já no caso dos negros, a proposta explicitava que os candidatos deixavam de ingressar no programa por dois motivos: (i) o candidato é aprovado com nota superior a 7 nas três primeiras fases eliminatórias, mas não obtém classificação suficiente para ser admitido; ou (ii) o candidato não obtém a nota mínima (7) para aprovação em qualquer uma das fases e é reprovado na seleção.

⁴ A título exemplificativo, podemos citar a política atualmente em vigor nas universidades públicas mantidas pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. A política criada pelas leis estaduais n. 6.914/2014 e n. 6.959/2015 (RIO DE JANEIRO, 2014, 2015) determina que todas as instituições públicas estaduais de ensino superior deverão instituir o sistema de cotas para ingresso nos cursos de pós-graduação. A despeito de a política pública aplicável às universidades estaduais impactar diretamente os processos de seleção dos programas de pós-graduação, ao reservar vagas para determinados grupos, a medida não altera a estrutura tradicional dos processos de admissão.

Diante disso, sugeriu-se que o PPGAS-MN adotasse duas modalidades de ação afirmativa em favor dos negros. A primeira teria por objetivo superar a barreira descrita no item “i” e consistiria na oferta anual de um adicional de vagas de, no mínimo, 25% do total de vagas do processo seletivo, exclusivamente aos candidatos negros (pretos e pardos) que optarem pelo acesso via ação afirmativa.

TABELA 1
VAGAS REGULARES E VAGAS ADICIONAIS PARA NEGROS

VAGAS REGULARES OFERECIDAS NO PROCESSO SELETIVO	VAGAS ADICIONAIS PARA OS OPTANTES PELO ACESSO AFIRMATIVO
1 a 4	1
5 a 8	2
9 a 12	3
13 a 16	4
17 a 20	5

Fonte: Elaboração própria a partir da proposta original.

De acordo com a proposta, as barreiras ao acesso de negros no programa não seriam removidas apenas com a criação do adicional de vagas, sendo necessário adotar também o que os proponentes denominaram de “aprovação afirmativa”, por meio da qual os optantes mais bem colocados em cada uma das fases eliminatórias da seleção, mas que não tenham obtido nota igual ou superior a 7, teriam sua nota alterada para 7. O número de optantes que poderiam receber a aprovação afirmativa deveria ser, em cada uma das fases, igual ao número de vagas adicionais do mestrado e do doutorado no ano da seleção. Ademais, candidatos optantes pela ação afirmativa que obtivessem nota igual ou superior a 7 não deveriam ser considerados para fins da aprovação afirmativa, de modo a beneficiar apenas os candidatos que não obtivessem a pontuação suficiente.

Nota-se, portanto, que os alunos e demais atores envolvidos na elaboração da proposta original buscavam criar uma política que levasse em consideração as características dos grupos beneficiários e as barreiras enfrentadas por eles no acesso à pós-graduação. Assim, percebe-se uma coerência entre a justificativa apresentada – a criação de uma política para a redução das desigualdades raciais e reparação histórica – e os aspectos estruturais da política de seleção de estudantes.

No período de 2008 a 2011, a proposta original foi discutida em reuniões entre discentes e docentes do programa, em palestras com especialistas no tema das ações afirmativas, com representantes de movimentos sociais e com estudantes negros e indígenas de cursos de graduação e pós-graduação. O longo processo de discussão, maturação e aprovação da proposta pode ser justificado pela participação de um grande número de atores com papéis, opiniões e perspectivas diferentes.

Segundo Theodoulou (1995, p. 88), a elaboração de uma proposta aceitável a todos é mais difícil quanto maior o número de participantes no processo de formulação.

Em 2012, apresentou-se uma nova proposta pelo coletivo de alunos do PPGAS-MN, que manteve o projeto original de acesso para indígenas, mas modificou a política de “aprovação afirmativa” para candidatos negros. Além disso, a nova versão propunha a aplicação das políticas afirmativas por um período de seis anos em vez dos cinco originalmente propostos. A proposta de oferta do adicional anual de 25% do total de vagas foi mantida, mas sugeriu-se que os candidatos optantes pelo acesso afirmativo que porventura obtivessem classificação suficiente para ingresso pelas vagas regulares não fossem computados nas vagas adicionais.

No que se refere à política de “aprovação afirmativa”, propôs-se a redução da nota de corte para os candidatos optantes pelo acesso afirmativo. Dessa forma, aos candidatos autodeclarados negros que optassem pela política seria aplicada a nota de corte 5 em todas as fases do processo seletivo e não a nota de corte 7, aplicável aos candidatos regulares. Ademais, recomendou-se que a atribuição de nota para as provas escritas fosse feita mantendo o anonimato dos candidatos, de modo que a banca avaliadora não pudesse diferenciar candidatos optantes e não optantes.

ADOÇÃO DA POLÍTICA E IMPLEMENTAÇÃO

A política de acesso afirmativo foi aprovada pelo colegiado do PPGAS-MN em reunião de coordenação realizada em 8 de novembro de 2012 e observa as regras previstas na Resolução n. 6/2012.⁵ Nos termos dessa resolução, o programa passou a adotar duas linhas de ação afirmativa a partir da seleção para mestrado e doutorado realizada em 2013 (com início do curso em 2014): uma para candidatos indígenas e outra para candidatos negros. A política de acesso afirmativo tem duração de seis anos, com início na seleção realizada em 2013 e término previsto na seleção de 2018. A política foi adotada no final de 2012, mas como o processo seletivo para ingresso em 2013 já havia sido concluído, passou a ser efetivamente implementada apenas na seleção do ano seguinte. Deverão ser realizadas avaliações anuais da política e, ao final do período de seis anos, haverá uma avaliação final para que se decida sobre sua manutenção, modificação ou supressão. *É importante destacar que a política aprovada e adotada pela coordenação do PPGAS-MN não era integralmente idêntica àquela proposta pelos alunos em 2012.* A política para os candidatos indígenas segue a proposta apresentada pelos discentes e consiste na realização de um processo seletivo com fases diferentes do processo tradicional. A quantidade de vagas adicionais reservadas será estipulada conforme a

⁵

Disponível em: <http://www.ppgasmn-ufrrj.com/uploads/2/7/2/8/27281669/resolucao_6_2012_acao_afirmativa_1_.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

demanda, respeitado o mínimo de uma vaga para o mestrado e uma vaga para o doutorado em cada processo seletivo.

No caso dos candidatos negros, a Resolução n. 6/2012 determina que o PPGAS-MN oferecerá, anualmente, um adicional de, no mínimo, 20% do total de vagas oferecidas a cada ano e não 25%, como proposto pelos alunos. Os candidatos autodeclarados negros que optarem pela ação afirmativa passarão por todas as fases do processo seletivo, mas terão nota de corte 5 em todas as etapas. Ao término do processo seletivo, as vagas regulares serão inicialmente distribuídas conforme a classificação dos candidatos, de modo a verificar se algum optante possui média final suficiente para ingresso via vagas regulares. Nesse caso, o candidato – apesar de optante – não será computado para o adicional de vagas, o qual será distribuído por ordem de classificação posteriormente à definição dos ingressantes pelas vagas regulares.

Ademais, como as provas de proficiência em língua estrangeira costumavam ser consideradas um obstáculo à inclusão de determinados grupos, especialmente aqueles em situação de hipossuficiência econômica ou indígenas, a política adotada pelo PPGAS-MN dispensou os indígenas da prova de conhecimento de língua estrangeira e estipulou uma nota de corte reduzida aos negros. Além dessas provisões, os editais de seleção também estabelecem que todos os candidatos não aprovados na primeira prova de língua estrangeira terão direito a mais duas tentativas.

QUADRO 1
COMPARAÇÃO DAS PROPOSTAS E POLÍTICA IMPLEMENTADA

	CANDIDATOS INDÍGENAS		CANDIDATOS NEGROS		PRAZO DE DURAÇÃO (ANOS)
Proposta 2007	Processo seletivo separado e vagas adicionais	Oferta de, no mínimo, uma vaga adicional para cada curso (mestrado e doutorado)	25% de vagas adicionais	Aprovação dos mais bem classificados que não alcançarem a nota de corte (7) em cada etapa	5
Proposta 2012	Processo seletivo diferenciado e vagas adicionais	Oferta de, no mínimo, uma vaga adicional para cada curso (mestrado e doutorado)	25% de vagas adicionais	Redução da nota de corte dos optantes de 7 para 5	6
Resolução 6/2012	Processo seletivo diferenciado e vagas adicionais	Oferta de, no mínimo, uma vaga adicional para cada curso (mestrado e doutorado)	20% de vagas adicionais	Redução da nota de corte dos optantes de 7 para 5	6

Fonte: Elaboração própria a partir das propostas e da Resolução 6/2012.

No que se refere às fases do processo seletivo, diferentemente de outras políticas nas quais a reserva de vagas não alterou as fases tradicionais do processo de seleção, na ação afirmativa do Museu Nacional os critérios de admissão foram alterados. Os candidatos indígenas não precisarão passar pela fase da prova escrita, prova oral e tradução de textos em língua inglesa e francesa, enquanto os candidatos autodeclarados negros e optantes pela política afirmativa deverão passar por todas as fases do processo seletivo regular, tendo apenas a redução da nota de corte.

Trata-se, portanto, de uma política pública que impacta diretamente o processo de seleção do programa de pós-graduação ao reservar vagas para determinados grupos e que levou em consideração algumas das barreiras enfrentadas por eles no acesso à pós-graduação, resultando na alteração dos critérios e do processo de admissão.

QUADRO 2
FASES DO PROCESSO SELETIVO

	PRIMEIRA	SEGUNDA	TERCEIRA	QUARTA
Indígenas	Avaliação do dossiê com a documentação	Avaliação do Projeto de Pesquisa	Entrevista com os membros da Comissão de Seleção	Dispensa da prova de idiomas
Negros optantes	Prova escrita	Avaliação de histórico escolar, currículo, carta de apresentação e projeto de pesquisa	Prova oral	Prova escrita de tradução de inglês e francês (obrigatória)
Candidatos não optantes	Prova escrita	Avaliação de histórico escolar, currículo, carta de apresentação e projeto de pesquisa	Prova oral	Prova escrita de tradução de inglês e francês (obrigatória)

Fonte: Elaboração própria a partir dos editais da seleção de 2016 e 2017.

É importante destacar que a previsão de critérios de admissão diferentes para determinados grupos pode enfrentar problemas práticos, tais como o ajuizamento de ações judiciais sob o argumento de violação do princípio da isonomia entre os candidatos.⁶ A fase de implementação mostra-se relevante na análise de políticas públicas, já que, muitas vezes, os resultados reais de determinada política não correspondem aos impactos pretendidos na fase de formulação (FREY, 2000, p. 228). É comum que problemas não previstos na fase de formulação surjam durante a implementação da política e exijam que os implementadores façam adaptações ao desenho original (ARRETCHE, 2001, p. 50-53). Assim, questionamentos no âmbito judicial ou administrativo ou resultados de avaliações nos primeiros anos de implementação podem resultar em alterações do desenho original. É importante salientar que desde sua adoção, em 2013, a política do PPGAS-MN não sofreu alterações.

Não obstante, há aspectos na política de ação afirmativa do PPGAS-MN que chamam atenção e que poderiam ter impactos em sua

⁶ A título exemplificativo, podemos mencionar o caso do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense - UFF -, o qual teve o processo seletivo suspenso por ação judicial em que se questiona a não previsão de nota de corte para alunos negros e pardos e outros critérios de seleção.

implementação. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de se ter adotado como critério de seleção dos beneficiários apenas a raça/cor autodeclarada pelos candidatos, sem prever qualquer critério socioeconômico no processo seletivo, inclusive para a concessão de bolsas de estudo. Assim, de acordo com os últimos editais de seleção, para fins de ingresso e distribuição de bolsas, será levada em consideração a classificação dos candidatos no processo seletivo. Contudo, não se mostra suficiente que os programas apenas criem mecanismos para o ingresso desses grupos na pós-graduação, sendo indispensável a formulação de políticas de permanência, tal como a garantia ou prioridade na concessão de bolsas de estudos aos cotistas. A não adoção de critérios socioeconômicos ou de preferência dos cotistas para a distribuição das bolsas de estudos pode afetar a efetividade da política de cotas, visto que alunos mais carentes poderão desistir do programa ou não conseguir dedicar-se da maneira esperada por terem que obter outras fontes de renda. O segundo aspecto que poderia ser levado em consideração pelo PPGAS-MN é a questão do mérito. Nos últimos anos, surgiram críticas às políticas afirmativas para ingresso em cursos de pós-graduação, sob o argumento de que a reserva de vagas nesses cursos relativiza o princípio da competência (mérito) e resultará na perda de eficiência da pós-graduação.⁷ Há o entendimento de que as cotas permitiriam o ingresso de pessoas não qualificadas em razão de um abrandamento ou relativização do critério do mérito. O argumento tem como base a ideia de que o merecimento dos candidatos é aferido por seu desempenho nos exames de seleção, de modo que um candidato merecedor de determinada vaga em uma pós-graduação seria aquele que obtém as maiores notas.

Logo, a redução da nota de corte, tal como feito pelo PPGAS-MN, poderia resultar na ocorrência da terceira forma de desrespeito descrita por Axel Honneth (1992, 1995), caracterizada pela construção de uma imagem negativa dos beneficiários das ações afirmativas como indivíduos não qualificados e merecedores das vagas que ocupam em cursos de pós-graduação. Essa desvalorização social resulta na perda da autoestima dos indivíduos, os quais passam a se considerar seres cujos traços e habilidades não são estimados e internalizam a ideia de que não pertencem a certos espaços sociais.

Porém o argumento apresentado pelos críticos das ações afirmativas desconsidera que o sucesso acadêmico de um indivíduo é altamente dependente da sua raça e *status* socioeconômico (WARIKOO, 2016), bem como não reconhece que privilégios são transmitidos de forma hereditária e que as conquistas da elite (branca) não são dependentes exclusivamente do mérito individual (GUINIER, 2015; MAHER; TETREULT, 2007). O ingresso de grupos historicamente excluídos no ensino superior depende do reconhecimento de que estudantes negros,

7

Essa opinião foi defendida no editorial de 7 de setembro de 2013 do jornal *O Estado de São Paulo (Estadão)*. (COTAS..., 2013)

indígenas e de baixa renda partem de um patamar inferior de oportunidades acadêmicas e sociais.

Assim, é essencial que a entrada em cursos de pós-graduação leve em consideração as barreiras enfrentadas por grupos desfavorecidos para inscrição nos processos de seleção e ao longo desses processos. Para que as ações afirmativas cumpram seu papel inclusivo e equalizador de oportunidades no acesso aos cursos de pós-graduação e os estudantes beneficiados por tais políticas deixem de ser alvo de desrespeito, é essencial o reconhecimento dos beneficiários – por si, por seus pares, pelos programas e pela sociedade – como sujeitos capazes e merecedores das vagas a eles alocadas. Mecanismos institucionais de acompanhamento dos cotistas e recebimento de denúncias de discriminação podem ser alternativas interessantes para o acolhimento desses estudantes e seu reconhecimento como parte da comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, é importante salientar que, em geral, não há unificação de critérios de seleção nos processos para admissão em cursos de pós-graduação e, devido à autonomia universitária, a definição desses critérios aplicáveis fica a cargo de cada programa de uma instituição. A concessão de autonomia aos programas pode dar mais legitimidade às políticas afirmativas, porquanto permite que a escolha das modalidades, critérios e beneficiários leve em consideração aspectos educacionais, sociais, culturais e econômicos locais. Entretanto, a autonomia também permite que, muitas vezes, os critérios de seleção para ingresso à pós-graduação variem em uma mesma universidade.

A partir dos documentos e informações disponibilizados pela Coordenação do PPGAS-MN e pelo coletivo de alunos responsável pela formulação das propostas de acesso afirmativo, nota-se que tanto os alunos quanto a coordenação do programa buscaram criar uma política que levasse em consideração as características específicas dos dois grupos beneficiários, as barreiras enfrentadas por eles no ingresso à pós-graduação e o papel do processo seletivo na manutenção desses obstáculos. Contudo, diferentemente do que aconteceu no Museu Nacional, na maioria dos programas de pós-graduação que adotaram ações afirmativas nos últimos anos não houve alteração das fases tradicionais do processo de admissão dos candidatos com o objetivo de proporcionar maior inclusão de grupos historicamente excluídos.

Entretanto, se as ações afirmativas têm por objetivo final equalizar oportunidades e incluir indivíduos de grupos desfavorecidos na pós-graduação, a exigência de proficiência em idiomas estrangeiros pode, por exemplo, ser um obstáculo e afetar diretamente a efetividade das medidas. Estudantes em situação de hipossuficiência econômica ou

indígenas, por exemplo, poderão ser eliminados nas primeiras fases dos processos seletivos em razão da exigência de línguas estrangeiras. No caso da política adotada pelo PPGAS-MN, o processo seletivo para candidatos indígenas é simplificado e não exige tal etapa, enquanto a política para estudantes negros reduziu a nota de corte aplicável a esse grupo.

Não obstante, há aspectos na política de ação afirmativa do PPGAS-MN que poderiam ter impactos em sua implementação. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de se ter adotado, como critério de seleção dos beneficiários, apenas a raça/cor autodeclarada pelos candidatos. Os últimos editais de seleção estabelecem que, para fins de ingresso e distribuição de bolsas, será levada em consideração a classificação dos candidatos no processo seletivo, não havendo previsão de critérios socioeconômicos. Contudo, não se mostra suficiente que os programas apenas criem mecanismos para o ingresso desses grupos na pós-graduação, sendo indispensável a formulação de políticas de permanência, tal como garantia ou prioridade na concessão de bolsas de estudos aos cotistas. A não adoção de critérios socioeconômicos ou de preferência para distribuição das bolsas de estudos pode afetar a efetividade da política de cotas, visto que alunos mais carentes poderão desistir do programa ou não conseguir se dedicar da maneira esperada por terem que obter outras fontes de renda.

Ademais, o argumento de que a reserva de vagas permite o ingresso de pessoas não qualificadas devido ao abrandamento ou relativização do critério do mérito pode resultar na construção de uma imagem negativa dos beneficiários das ações afirmativas como indivíduos não qualificados e merecedores das vagas que ocupam em cursos de pós-graduação. O argumento da relativização do mérito desconsidera que o sucesso acadêmico de um candidato é altamente dependente da sua raça e *status* socioeconômico. Dessa forma, é essencial que a entrada em cursos de pós-graduação leve em consideração as barreiras enfrentadas por grupos desfavorecidos nos processos de seleção, bem como reconheça os beneficiários como sujeitos capazes e merecedores das vagas.

A realização de avaliações periódicas ao longo da implementação das políticas mostra-se relevante para identificar problemas não previstos na fase de formulação e permite que sejam feitas adaptações ao desenho original com vistas a ampliar a efetividade da medida.

Portanto, o processo de criação da política afirmativa do PPGAS-MN deixa algumas lições para outros programas que pretendem criar medidas semelhantes. Primeiramente, destaca-se a importância da participação conjunta dos corpos discente e docente na elaboração e discussão da proposta internamente e com membros de movimentos sociais, de modo a identificar barreiras enfrentadas pelos grupos e proporcionar maior legitimidade a essa. Para que as ações afirmativas cumpram seu papel inclusivo e equalizador de oportunidades no acesso aos cursos

de pós-graduação, também se mostra relevante o reconhecimento pelos programas e universidades de que estudantes negros, indígenas e de baixa renda partem de um patamar inferior de oportunidades acadêmicas e sociais e de que é necessário desenvolver mecanismos que possibilitem a diminuição das barreiras simbólicas enfrentadas por eles no acesso à pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, James E. *Public policy making: an introduction*. 3. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1984.
- ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 44-55.
- ARTES, Amélia. *Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.
- COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.
- COTAS na pós-graduação. O Estado de São Paulo, São Paulo, 07 de setembro de 2013. Opinião. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,cotas-na-pos-graduacao-imp-1072159>>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- COUTINHO, Diogo R. *Direito, desenvolvimento e desigualdade: a dimensão jurídica das políticas sociais*. 2010. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.
- DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FERES JÚNIOR, João. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 63-84, 2007.
- FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.
- GARCES, Liliana. *The impact of affirmative action bans in graduate education*. Civil Rights Project/ Proyecto Derechos Civiles, 2012. Disponível em: <<https://civilrightsproject.ucla.edu/research/college-access/affirmative-action/the-impact-of-affirmative-action-bans-in-graduate-education/garces-impact-affirmative-action-graduate-2012.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.
- GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. *O que são ações afirmativas?* Rio de Janeiro: GEMAA, 2011. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Democracia racial*. 2001. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.
- GUINIER, Lani. *The tyranny of the meritocracy: democratizing higher education in America*. Boston: Beacon Press, 2015.
- GUTMANN, Amy. How affirmative action can (and cannot) work well. In: POST, Robert; ROGIN, Michael (Ed.). *Race and representation: affirmative action*. New York: Zone Books, 1998. p. 341-346.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: UPERJ, 2005. 1ª edição em 1979.
- HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do; LIMA, Marcia. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999. p. 218-231.

- HOCHSCHILD, Jennifer. Affirmative action as culture war. In: POST, Robert; ROGIN, Michael (Ed.). *Race and representation: affirmative action*. New York: Zone Books, 1998. p. 347-352.
- HONNETH, Axel. Integrity and disrespect: principles of a conception of morality based on the theory of recognition. *Political Theory*, v. 20, n. 2, p. 187-202, 1992.
- HONNETH, Axel. *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge, UK; Oxford; Cambridge, MA, Polity Press – Blackwell, 1995.
- HOWLETT, Michael; RAMESH, M. *Studying public policy: policy cycles and policy subsystems*. New York: Oxford University Press, 1995.
- KENNEDY, Randall. *For discrimination: race, affirmative action, and the law*. New York: Vintage Books, 2015.
- KINGDON, John W. *Agendas, alternatives and public policies*. 2. ed. London: Pearson, 2013.
- LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, v. 87, p. 77-95, 2010.
- MAHER, Frances A.; TETREAUULT, Mary Kay Thomson. *Privilege and diversity in the academy*. New York: Routledge, 2007.
- MARQUES, Eduardo. As políticas públicas na ciência política. In: MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (Coord.). *A política pública como campo multidisciplinar*. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. p. 23-46.
- NAGEL, Thomas. John Rawls and affirmative action. *The Journal of Blacks in Higher Education*, New York, n. 39, p. 82-84, Spring, 2003.
- PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: SANSONE, Lívio; ARAÚJO PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: ABA/UFBA, 2008. p. 25-61.
- PARSONS, Wayne. *Public policy: an introduction to the theory and practice of policy analysis*. Brookfield, WI: Edward Elgar, 1995.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Lei n. 6.914, de 6 de novembro de 2014. Dispõe sobre sistema de ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 11 jul. 2014. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/150318978/lei-6914-14-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Lei n. 6.959, de 14 de janeiro de 2015. Altera o artigo 3º, da Lei n. 6.914, de 6 de novembro de 2014, na forma em que menciona. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 15 jan. 2015. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/160778490/lei-6959-15-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 17 jan. 2015.
- ROTH, André-Nöel. *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora, 2002.
- SABBAGH, Daniel. *Equality and transparency: a strategic perspective on affirmative action in American law*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- SARMENTO, Daniel. A igualdade étnico-racial no direito constitucional brasileiro. In: NOVELINO, Marcelo (Org.). *Leituras complementares de direito constitucional: direitos fundamentais*. 3. ed. Salvador: Jus Podium, 2008. p. 187-215.
- SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 131-165, nov. 2006.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.
- SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. A constitucionalidade das cotas étnicas e sociais nas universidades brasileiras. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 303-328.

THEODOULOU, Stella Z. How public policy is made? In: THEODOULOU, Stella Z.; CAHN, Matthew A. *Public policy: the essential readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995. p. 86-96.

VALLE SILVA, Nelson do. Cor e o processo de realização socioeconômica. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 391-409, 1981.

VIEIRA, Oscar Vilhena. *Direitos fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF*. São Paulo: Malheiros, 2006.

WARIKOO, Natasha K. *The diversity bargain: and other dilemmas of race, admissions, and meritocracy at elite universities*. Chicago: University of Chicago Press, 2016.

ANNA CAROLINA VENTURINI

Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – IESP/UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
annac.venturini@gmail.com

ARTIGOS

TUTORÍA ACADÉMICA: OTRA FORMA DE ENSEÑANZA

MARISA FERNÁNDEZ • LUCÍA BARBAGALLO

RESUMEN

Presentamos un dispositivo pedagógico denominado “tutoría académica” implementado como propuesta de enseñanza en las asignaturas Pedagogía del Centro Regional Universitario–Universidad Nacional del Comahue-Argentina. Centrado en el trabajo en torno al conocimiento del campo pedagógico, se enmarca en una línea de investigación que venimos desarrollando sobre formación docente universitaria, focalizada en la indagación de prácticas pedagógicas cotidianas en tanto variable intrainstitucional que impacta en las trayectorias formativas. Constituye una estructura de andamiaje académico y una instancia de formación sistemática. En este sentido procuramos habilitar espacios de experiencia formativa y generar mejores intervenciones docentes que propicien trayectorias estudiantiles más democráticas.

TUTORÍA • ENSEÑANZA • PEDAGOGÍA • FORMACIÓN DE DOCENTES

ACADEMIC TUTORING: ANOTHER FORM OF TEACHING

ABSTRACT

We present a pedagogic device called “Academic Tutoring”, implemented as a teaching proposal in disciplines of Pedagogy in the University Regional Center, National University of Comahue, Argentina. Centered on work around knowledge in the field of pedagogy, it comes within a line of research that we are developing on university training of teachers, focused on inquiry into daily pedagogic practices as the intra-institutional variable, making an impact on the training paths. This constitutes an academic framework and an instance of systematic training. Thus, we attempt to enable spaces for the training experience and generate better teaching interventions that provide more democratic student pathways.

TUTORING • TEACHING • PEDAGOGY • TEACHER EDUCATION

TUTORAT ACADÉMIQUE: UNE AUTRE FORME D'ENSEIGNEMENT

RÉSUMÉ

Ce texte présente un dispositif pédagogique nommé «tutorat académique», mis en œuvre en tant que proposition d'enseignement des disciplines de Pédagogie du Centre Régional Universitaire – Universidad Nacional de Comahue-Argentine. Ce dispositif, centré sur le travail concernant les connaissances du champ pédagogique, s'insère dans une ligne de recherche sur la formation des professeurs universitaires. Cette approche est axée sur l'investigation des pratiques pédagogiques quotidiennes comme variable intra-institutionnelle ayant impact sur les trajectoires de formation. Ce dispositif constitue une base académique et une instance de formation systématique. A ce fin, nous essayons de créer des espaces pour l'expérience formative et de susciter de meilleures interventions d'enseignement permettant que les étudiants suivent des trajectoires plus démocratiques.

TUTORAT • ENSEIGNEMENT • PÉDAGOGIE • FORMATION DES ENSEIGNANTS

TUTORIA ACADÊMICA: OUTRA FORMA DE ENSINO

RESUMO

Apresentamos um dispositivo pedagógico denominado “tutoria acadêmica”, implementado como proposta de ensino nas disciplinas de Pedagogia do Centro Regional Universitário da Universidade Nacional de Comahue-Argentina. Centrado no trabalho em torno do conhecimento do campo pedagógico, situa-se em uma linha de pesquisa que estamos desenvolvendo sobre formação docente universitária, focada na indagação de práticas pedagógicas cotidianas como variável intra-institucional, provocando um impacto nas trajetórias formativas. Constitui um arcabouço acadêmico e uma instância de formação sistemática. Nesse sentido tentamos habilitar espaços de experiência formativa e gerar melhores intervenções docentes que propiciem trajetórias estudantis mais democráticas.

TUTORIA • ENSINO • PEDAGOGIA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LA PROBLEMÁTICA DEL INGRESO Y LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ocupa un lugar relevante en el discurso y producción pedagógica, así como el incremento sostenido de las tasas de abandono registradas en los primeros años resulta una temática central en el Nivel Superior. De algún modo, se refleja que la incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos de la universidad no significa ni garantiza por sí misma la democratización del sistema, ya que la antigua selección académica presente en el ingreso parece haberse trasladado al interior del trayecto formativo.

En este mismo sentido, el abandono de la educación universitaria se encuentra atravesado por múltiples variables y tal como sostiene Ortega (2000), resulta una práctica naturalizada entre estudiantes y docentes, que es reforzada a través de estrategias de evasión del conocimiento efectuadas por los/as mismos/as estudiantes y a través de ciertas prácticas pedagógicas que reproducen rituales de enseñanza y sostienen modelos tradicionales.

Los/as estudiantes ingresantes son en general clasificados/as y estigmatizados/as, se los/as presenta como inhabilitados/as para la educación superior. Se va construyendo “su fracaso” a partir de un relato que se produce en las gestiones políticas, en las propias instituciones, desde la producción académica y en las prácticas pedagógicas cotidianas. En términos de Sandra Carli (2012), resulta necesario poner en crisis ciertas identidades estudiantiles cristalizadas en el discurso institucional,

ya que nombran experiencias cada vez más heterogéneas y disímiles respecto de experiencias del pasado.

A nuestro entender, las formas que adoptan las trayectorias educativas interpelan las prácticas docentes universitarias y estas últimas constituyen una variable intrainstitucional que impacta sustantivamente en los procesos formativos.

Desde esta perspectiva, presentamos un dispositivo para la enseñanza de la Pedagogía que desarrollamos en los Profesorados en Educación Física –PEF–, Ciencias Biológicas –PCB– y Matemática –PM–, a modo de estructura de acompañamiento académico sostenido que procura mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje así como los modos de recepción de los/as estudiantes.

EL DISPOSITIVO

LAS ASIGNATURAS

Pedagogía es una asignatura presente en los planes de estudio de los profesorados de la institución; en Educación Física y Ciencias Biológicas son materias anuales de 1° año, en Matemática es cuatrimestral y se ubica en 2° año. Constituyen 3 materias diferentes, ya que no comparten contenidos mínimos y presentan un primer acercamiento a la especificidad de la práctica pedagógica. En términos generales, definimos a la Pedagogía como “un campo de conocimiento” (BOURDIEU; WACQUANT, 1995), es decir, como un escenario en el que se generan luchas y relaciones de poder que pugnan por el control de las posiciones y orientaciones discursivas de ese campo. Como discurso totalizador e integrador brinda marcos de abordaje que orientan y racionalizan las intervenciones educativas a fin de comprender sus sentidos, significados, dimensiones, problemas. Abordamos la singularidad y complejidad de los procesos educativos, la política de esos procesos y los contextos más amplios en los que están incluidos, analizando la producción, reproducción, distribución y transformación de conocimientos, así como sus complejas relaciones de poder.

Son cátedras con una elevada matrícula y reducido equipo docente, lo que genera situaciones de clase en un escenario de masividad.

LOS Y LAS INGRESANTES

Los/as estudiantes que cursan Pedagogía representan aproximadamente el 45% de los y las ingresantes de todas las carreras de la institución. La mayoría son residentes de la ciudad de San Carlos de Bariloche, algunos/as provienen de localidades cercanas y de parajes rurales de la Región Patagónica y en un número limitado son extranjeros/as. En ocasiones se trasladan en grupos numerosos de la misma localidad.

En un reducido porcentaje los padres han cursado nivel superior, por lo que el 79,5% de nuestros/as estudiantes es la primera generación universitaria en sus familias.

Se observan algunas diferencias en las carreras respecto a la edad promedio de los/as estudiantes, ya que en el PM es de 22 años, en el PCB es de 21 años y en el PEF es de 19 años.

En cuanto al porcentaje de estudiantes que ingresa a las asignaturas adeudando materias de la escuela secundaria, en PM y PCB representa un 10%, mientras que en el PEF es un 34%.

También se observan variaciones en el porcentaje de estudiantes que trabajan, en PM lo hace el 40%, en PCB el 17% y en PEF sólo el 10%.

LA TUTORÍA ACADÉMICA

Diversos trabajos definen y caracterizan variadas modalidades tutoriales. En general se plantean en términos de asesoramiento y orientación en los trayectos formativos. Los/as tutores/as actúan a modo de guías en el ingreso a la formación y dan asistencia en el momento de incorporación a una cultura y escenario desconocidos.

En el equipo de cátedra optamos por una tutoría de tipo académica en tanto espacio de intervención docente decididamente intencional, centrado en el trabajo en torno al conocimiento del campo pedagógico y que se conforma como elemento de la construcción metodológica (EDELSTEIN, 1997). Es una instancia que se complementa con las clases de las asignaturas y procura un abordaje integral de los contenidos de las mismas. Desde el diseño de un entorno facilitador, la definimos en término de andamiaje en el sentido que le asigna Bruner (1984), es decir, un dispositivo temporal que implica un montaje y desmontaje progresivo para favorecer la construcción de autonomía, ajustable de acuerdo con los progresos que se van produciendo en la apropiación del objeto de conocimiento.

La tutoría académica propuesta actúa a modo de espacio de seguridad (MEIRIEU, 1998), que se focaliza en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no como sistema de apoyo a la enseñanza sino como otro formato posible de práctica pedagógica. Resulta una situación educativa en sí misma que, desde su sistematicidad, asume otras características a las que se desarrollan en el espacio del aula. Se descartan acciones uniformes y estandarizadas, requiere identificar y reconocer pluralidades e individualidades.

Las prácticas pedagógicas universitarias mantienen, en general, el formato de clase magistral y profundizan la dicotomía teoría/práctica, como pares irreconciliables, que revaloriza la teoría y relativiza la práctica como instancia de aplicación o transferencia. La tutoría académica plantea una mirada dialéctica teórico/práctica, de implicancia mutua. Resulta una forma de organización de la enseñanza de la pedagogía con una modalidad de encuentros sistemáticos semanales de 1 o 2 horas,

en grupos reducidos de estudiantes, que incluye tareas específicas y requiere el diseño de estrategias didácticas diferenciadas.

Dado que la reprobación de las evaluaciones parciales suele ser frecuentemente un motivo para abandonar las cursadas, las tutorías se proponen de manera obligatoria luego de la primera evaluación parcial. De todas maneras se requiere efectuar un contrato con los/as estudiantes, apelando a su compromiso y responsabilidad, ya que son ellos/as quienes deciden la aceptación o no de la propuesta.

La dinámica de la estrategia no supone una sumatoria de tareas o recargar actividades, sino que implica reconocer los diversos modos de aprender y propicia abordar en el proceso formativo las diferencias sin que se transformen en desigualdades. Cada tutoría adquiere un formato diferente conforme el grupo y las individualidades que la constituyen. Requiere ir ajustando el proceso individual y colectivo en función de la apropiación del objeto de conocimiento de las asignaturas.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en este espacio exigen tareas de seguimiento y sostén, estableciendo un vínculo necesario para abordar la tarea de enseñar en pequeños grupos. Sobre la base de la confianza, se genera un clima de trabajo de solidaridad y justicia, dado que se habilita un espacio personalizado en el que los/as estudiantes son alojados/as y acompañados/as considerando necesidades, deseos y tiempos específicos de cada uno/a. La tarea docente se focaliza en un trabajo de acompañamiento contextualizado y situado en los contenidos de las asignaturas, se aborda cada una de las temáticas trabajadas en clase con sus respectivas bibliografías, desde diversas estrategias, a través del diálogo y resignificando los contenidos.

Asimismo, como espacio simbólico propicia en el momento inaugural de la formación universitaria la creación de lazos, genera la participación activa y promueve el trabajo colectivo cooperativo. Constituye, tal como afirman Satulovsky y Theuler (2012), un modo de tornar significativa la experiencia educativa y resulta un espacio de pertenencia activa que habilita maneras distintas de habitar la universidad en general y de apropiarse de la especificidad del campo de la pedagogía en particular.

Este tipo de tutoría favorece, a nuestro entender, la inclusión a la cultura universitaria y propicia ese proceso de afiliación (COULON, 2008), es decir, la integración a un nuevo y desconocido formato institucional que requiere explicaciones, develaciones y explicitaciones.

No se centra en el déficit de los/as estudiantes, sino que apunta a fortalecer sus capacidades y logros a fin de evitar que la educación universitaria se transforme en un mecanismo de exclusión tácita y funcional para incrementar su vulnerabilidad. De esta manera podemos ir armando redes con otros soportes de la construcción metodológica de la cátedra, así como articular con otras estructuras institucionales.

TUTORÍA ACADÉMICA EN CLAVE DE TRAYECTORIA FORMATIVA UNIVERSITARIA

La idea de trayectoria plantea una mirada que pone en relación las condiciones estructurales e institucionales con las biografías de los/as estudiantes. Las instituciones universitarias reúnen prácticas y saberes que, a través del diseño teórico de las trayectorias estudiantiles, prevén ciertas transiciones y definen itinerarios formativos homogéneos. La tutoría irrumpe en estas prácticas y centra su intervención en los diferentes modos de transitar el proceso formativo, ese recorrido académico particular en la construcción del conocimiento.

En este sentido, los docentes que tutoreamos nos pensamos como comunidades de prácticas que intervenimos en la formación de los/as estudiantes con nuestros conocimientos y nuestras prácticas pedagógicas, las cuales se asientan en teorías educativas. En estos espacios se manifiestan nuestros modos de ser y de entender la enseñanza dentro y fuera de las instituciones formadoras, nuestras concepciones de sujeto, así como los enfoques sobre la importancia de generar dispositivos de andamiaje.

Comprendemos que la enseñanza en contextos universitarios genera una determinada relación con los contenidos y con los/as otros/as que son específicos de estos ámbitos académicos. Respetando y acompañando las trayectorias formativas individuales, nos involucramos como docentes en la visibilización de los estudiantes como seres únicos e irrepetibles para quienes la alfabetización universitaria requiere prácticas especiales de enseñanza. Las reglas que rigen el funcionamiento del saber en estos espacios no son las mismas que rigen el funcionamiento fuera de ella; por lo tanto, aprender en la universidad requiere una ruptura con los procesos de aprendizajes escolarizados.

La intervención pedagógica que llevamos a cabo en este proceso de acompañamiento marca un posicionamiento ideológico y político el cual se relaciona con un análisis de las nociones de zona de desarrollo próximo de la teoría sociohistórica y de la noción de aprendizaje significativo de Ausubel (2002), entre otras. Es en estas instancias en las que el vínculo con el estudiante nos permite comprender su forma de aprender y nos facilita ese acompañamiento guiado y situado en torno a su trayectoria formativa, sabiendo que de esta manera se brinda la posibilidad para que construya su conocimiento. Estas situaciones de enseñanza personalizada nos permiten percibir la relación de los/as sujetos con los objetos de conocimiento y de esa manera comprender cómo aprenden, para abordar de manera coherente los conocimientos nuevos. El entablar vínculo con la Psicología Genética nos lleva a cuestionar la posibilidad que tienen los/as estudiantes de construir conocimiento dependiendo de las oportunidades de interacción con los objetos de conocimiento y es allí en donde nuestra intervención

personalizada favorece la trayectoria formativa individual. Crear situaciones interaccionistas es favorecer la interacción de los/as estudiantes, de manera permanente y sostenida con los nuevos objetos de conocimiento.

En estos espacios de grupos pequeños se valora la individualidad, las necesidades y capitales culturales diversos; los mismos son visibilizados y compartidos de manera sistemática en la tutoría académica.

El nombrar a los/as estudiantes, el reconocerlos/as los/as posiciona como protagonistas de su propia historia. Desde el ámbito académico se ofrecen las posibilidades, se valora el error, el cual nos permite acceder a las ideas, formas de razonamiento y manera de acceder al conocimiento, de manera positiva. Consideramos que el mismo es dinamizador del proceso de aprendizaje, por ese motivo estimulamos la participación activa estudiantil, sin temor a equivocarse.

Valorar y reconocer la potencialidad que tienen las tutorías nos lleva a pensar que actuamos en la ZDP, tal como la define Vigotsky:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (1988, p. 133)

Si nos apoyamos en esta teoría sabemos que el nivel de desarrollo real de quien aprende está determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema y por su nivel de desarrollo potencial, marcado por la capacidad de resolverlo con ayuda. De esta manera, la ZDP es un elemento sumamente importante para la apropiación cultural y sabemos que es allí en donde se potencia la intervención docente.

Asimismo, abordamos sistemáticamente prácticas de lecturas individuales y grupales, sabiendo que la participación como lectores en modalidades diversas, heterogéneas, en variados contextos, favorece la apropiación de la misma, ya que tal como afirma Frugoni: leer y escribir no son dones de la naturaleza, ni resultan meras actividades cognitivas que encuentran al lector y escritor solo con su texto (2006).

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Al comienzo los/as estudiantes vislumbran a la tutoría como oportunidad para no perder la regularidad en la materia y una vez que inician y transitan el proceso la reconocen como espacio de aprendizaje.

La comunicación cara a cara favorece la participación, el reconocimiento y la integración de estudiantes provenientes de diversos

lugares y con diversos modos de expresión. Al mismo tiempo, se propicia la discusión y el intercambio de ideas desde la escucha respetuosa.

Luego de algunos años de implementación, podemos afirmar que esta práctica pedagógica incide en los itinerarios formativos. La mayoría de los/as estudiantes que realizan las tutorías logran mejorar su rendimiento y culminar sus cursadas. Si bien en principio puede haber en muy pocos casos resistencia a la propuesta al ser vivida como carga extra que se suma a sus responsabilidades, finalmente todos/as la valoran positivamente. Identifican como aportes del espacio la relevancia de realizar relecturas junto a otros/as. En la mayoría de los casos mencionan que la tutoría les ayuda a mejorar la comprensión de conceptos, temas y textos, a entender lo que no se entiende o lo que genera dudas, a comprender con mayor profundidad. Expresan que pueden relacionar temas, entender desde otros puntos de vista, de otros modos, lo que les permite razonar, interpretar y prestar atención. Algunos/as agregan que esto los motiva para aprender más.

El espacio es reconocido como un lugar para poder estudiar, de modo más personalizado, obteniendo mayor atención que en las clases y facilitado por la modalidad de realización individual de las tareas. La mayoría lo valora como posibilidad para no perder la materia tempranamente. Algunos/as plantean que aporta mayor oportunidad de participar, que les permite encontrar sentido no sólo a la materia sino también a la carrera.

En general, consideran que no deben efectuarse modificaciones a la propuesta y en muy pocos casos mencionan observaciones referidas a cuestiones concretas, tales como los horarios y el espacio físico.

En escasas ocasiones vinculan las tutorías a mayor demanda de trabajo y control en su proceso de aprendizaje. Otorgan otros sentidos a sus trayectorias formativas y reconocen otras experiencias formativas, las cuales valoran y reconocen como estratégicas para sus procesos de aprendizaje. Asimismo las consideran facilitadoras para la preparación del examen final.

A MODO DE CIERRE

Las trayectorias formativas en el campo de la formación docente interpelan nuestras propuestas de enseñanza, nos exigen revisar las prácticas tradicionales propias y constitutivas del ámbito universitario. En el equipo de cátedra, atentas a los altos índices de abandono de la formación, procuramos habilitar espacios de experiencia formativa y generar mejores intervenciones docentes que propicien trayectorias estudiantiles más democráticas.

En este sentido, el dispositivo desarrollado, en tanto modo de intervención para la enseñanza de la pedagogía, genera otros modos de transitar la universidad en general y las cátedras en particular, amplía

el escenario de experiencias formativas. Se transforma en un ámbito inclusivo que promueve la participación comprometida.

Construir y sostener la tarea de tutor/a en los profesorados conlleva a asumir un posicionamiento de mediación de la cultura y formación de formadores, así como propicia replantear las estrategias de enseñanza y repensar las propuestas académicas.

Consideramos que estos espacios habilitan vínculos interpersonales de mayor reconocimiento y requieren implicarse en el propio proceso de aprendizaje. Se logra superar el anonimato y la apatía generados habitualmente en el escenario de masividad de las clases; es posible nombrar de otra manera, hacer visible y, al mismo tiempo, efectuar un seguimiento académico individualizado en el itinerario de la formación.

El problema no son los/as jóvenes ingresantes, sino las dificultades de la universidad para habilitar espacios de continuidad, para crear escenas educativas inclusivas, para ofrecer formatos de enseñanza superadores. El desafío es la permanencia y el egreso de los/as estudiantes en el ciclo superior y no solamente el ingreso irrestricto el cual, disfrazado de inclusivo, excluye y margina a todo/as aquellos/as que consideran que al ingresar a la universidad la meta está cumplida.

Desde la universidad asumimos la responsabilidad y el desafío de revisar nuestras prácticas pedagógicas y propiciar propuestas renovadas e innovadoras en pos de generar escenarios de enseñanza y de aprendizaje en condiciones de igualdad que garanticen el derecho a la educación superior.

REFERENCIAS

- AUSUBEL, David. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *Respuestas por una antropología reflexiva*. Mexico: Grijalbo, 1995.
- BRUNER, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.
- CARLI, Sandra. *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Bs As: Miño y Dávila, 2012.
- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida na universitária*. Salvador: Edufba, 2008.
- EDELSTEIN, Gloria. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. In: CAMILLONI, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Kapeluz, 1997. p. 74-89.
- FRUGONI, Sergio. *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.
- MEIRIEU, Phillippe. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- ORTEGA, Facundo. *Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento*. Córdoba: Narvaja, 2000.

SATULOVSKY, Silvia; THEULER, Silvina. *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2012.

VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo, 1988.

MARISA FERNÁNDEZ

Universidad Nacional del Comahue –Centro Regional Universitario Bariloche,
Argentina

marisafernandezromero@yahoo.com.ar

LUCÍA BARBAGALLO

Universidad Nacional del Comahue –Centro Regional Universitario Bariloche,
Argentina

lubarbagallo@gmail.com

ARTIGOS

A PALAVRA É RETEXTUALIZAR: UM TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

RITA DE CÁSSIA BARBOSA BORGES •
JOÃO FELIPE BARBOSA BORGES

RESUMO

Pretende-se, neste artigo, descrever uma proposta metodológica para o ensino de Leitura e Produção de Textos em sala de aula, tomando por base o trabalho com gêneros textuais sob a perspectiva da retextualização, que, em linhas gerais, caracteriza-se pela refacção de um texto, oral ou escrito, em outras condições de produção (com diferentes ideologias e valores, diferentes enunciadores e enunciatários, em outra linguagem, em outro gênero, em outro meio de circulação, etc.). Para tanto, optou-se por descrever o trabalho desenvolvido em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Cataguases-MG, visando à discussão e reflexão de uma ação pedagógica mediadora e problematizadora dos conteúdos escolares.

DIDÁTICA • MÉTODOS DE ENSINO • LEITURA • PRODUÇÃO DE TEXTOS

THE WORD IS RETEXTUALIZE: A STUDY WITH TEXT GENRES IN SCHOOL

ABSTRACT

In this article, we describe a methodological approach to the teaching of reading and writing in the classroom. The study was based on work with text genres from the perspective of retextualization which, generally speaking, is characterized by rewriting an oral or written text under other conditions of production (with different ideologies and values, different enunciators and enunciatees, in another language, in another genre, in another means of disclosure, etc.). To this end, we decided to describe work developed in a fifth-grade class at a public school in the city of Cataguases, state of Minas Gerais, in order to discuss and reflect on a pedagogical action mediating and problematizing school contents.

DIDACTICS • TEACHING METHODS • READING • PRODUCTION OF TEXTS

RETEXTUALISER: TRAVAIL SUR LES GENRES TEXTUELS À L'ÉCOLE

RÉSUMÉ

Cet article décrit une proposition méthodologique pour l'enseignement de la Lecture et de la Production de textes en classe, il s'appuie sur le travail sur les genres textuels sous l'angle de la retextualisation, que se cette dernière se caractérise généralement par la réfaction d'un texte, oral ou écrit, dans d'autres conditions de production (idéologies et valeurs différentes, différents énonciateurs et énonciataires, d'une autre langage, d'un autre genre, utilisant un autre moyen de diffusion, etc.). À cette fin, est décrit un travail réalisé en 5^o année de l'enseignementt élémentaire, dans une école publique de la ville de Cataguases, Minas Gerais. L'objectif est de discuter et de réfléchir sur une action pédagogique qui a un rôle de médiation et de problématisation des contenus scolaires.

**DIDACTIQUE • MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT • LECTURA •
PRODUCTION DE TEXTES**

LA PALABRA ES RETEXTUALIZAR: UN TRABAJO CON GÉNEROS TEXTUALES EN LA ESCUELA

RESUMEN

En este artículo se describe una propuesta metodológica para la enseñanza de Lectura y Producción de textos en el aula, tomando como base el trabajo con géneros textuales desde la perspectiva de la retextualización, que, en líneas generales, se caracteriza por la refacción un texto, oral o escrito, en otras condiciones de producción (con diferentes ideologías y valores, diferentes enunciadores y receptores, en otro lenguaje, en otro género, en otro medio de circulación, etc.). Para ello, se optó por describir el trabajo desarrollado en una clase del 5^o año de la Enseñanza Fundamental, en una escuela pública de la ciudad de Cataguases, Minas Gerais, buscando la discusión y reflexión de una acción pedagógica mediadora y problematizadora de los contenidos escolares.

**DIDÁCTICA • MÉTODOS DE ENSEÑANZA • LECTURE •
PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

É JÁ SABIDO QUE, NO BRASIL, A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO NÃO É MAIS um grave problema, e importantes avanços a esse respeito foram dados (vide programas de educação inclusiva, de educação de jovens e adultos, além dos baixos índices de crianças e jovens que não ingressaram e/ou não se matricularam no sistema educacional). Entretanto, são preocupantes as taxas de repetência dos estudantes, de abandono escolar antes da conclusão da educação básica e a baixa proficiência obtida pelos alunos, seja em sala de aula, seja em exames padronizados de avaliação da qualidade educacional em nosso país. Não raro, para se ter uma dimensão do atual panorama educacional brasileiro, somos conduzidos a algumas das avaliações realizadas nos últimos anos, como, por exemplo, o levantamento dos níveis de aprendizagem adequada realizado pela organização não governamental Todos pela Educação (2014),¹ os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa – de 2015² (BRASIL, 2016) e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Brasileira – Ideb – de 2013³ (BRASIL, 2013).

Não podemos, porém, deixar de mensurar a limitação desses exames padronizados: “A escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela grosso modo ensinou, enquanto as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo que se reputa ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal” (PERRENOUD, 2003, p. 11), isto é, exames como esses acabam por desconsiderar a realidade diversificada, distanciando-se das situações reais de ensino em sala de aula – um mesmo programa curricular, sabemos, é cumprido a partir de diferentes metodologias e visões de mundo, variando em função do estabelecimento, da classe, do professor, dos alunos, de todos os agentes, enfim, da rotina do sistema educacional. Assome-se aqui, na esteira de Perrenoud (2003), a dificuldade desses testes-padrão de larga escala avaliarem habilidades e competências como o raciocínio, a imaginação, a solidariedade, a autonomia e a cidadania, por exemplo.

Esses resultados, portanto, não podem dimensionar o todo da realidade educacional e devem ser considerados com bastante prudência, ressaltando-se suas limitações. E, se, por um lado, não são suficientes

¹ Analisando os dados registrados sobre o ano de 2013, observamos um declínio crescente no que diz respeito ao desempenho dos estudantes: se, nos 4º e 5º anos do ensino fundamental, apenas 45,1% dos alunos têm o percentual de aprendizado adequado em Língua Portuguesa, esse índice cai para 28,7% nos 8º e 9º anos do ensino fundamental e 27,2% no 3º ano do ensino médio. Em Matemática, os baixos índices são ainda mais alarmantes: no ensino fundamental, 39,5% nos 4º e 5º anos, e 16,4% nos 8º e 9º anos têm o percentual de aprendizado adequado; e, no 3º ano do ensino médio, apenas 9,3%.

² Dentre 70 países avaliados, ocupamos a 63ª posição do ranking no ensino de Ciências, a 59ª em Leitura e a 66ª em Matemática: o país atingiu, nas respectivas áreas, 401, 407 e 377 pontos, muito aquém da média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE –, a qual é de 493 para as duas primeiras, e 490 para a última.

³ O índice aponta, para o 5º e 9º anos do ensino fundamental, que 60% dos estudantes do 5º ano e 77% do 9º ano não são proficientes no estudo da língua materna e em Leitura, sendo que, em Matemática, o percentual sobe para 65% no 5º ano e 89% no 9º ano.

para levar à difundida e midiática conclusão do quanto nossa sociedade está distante de um sistema educacional ideal, do quanto está distante até de um sistema educacional regular, e do quanto este ainda é insatisfatório em relação à qualidade de ensino, por outro lado, ajudam-nos a repensar nossas próprias avaliações e métodos de ensino, norteados, muitas vezes, pelo objetivo de êxito nesses exames-padrão. Programas e projetos que invistam em propostas de mudança, então, tornam-se mais que bem-vindos, prementes e necessários: isso inclui ações que vão desde o incentivo ao triângulo ensino-pesquisa-extensão, qualificação docente, ampliação/gerência dos investimentos em educação, minicursos de atualização dos professores, projetos de escola integral, por parte dos órgãos governamentais, até ações mais pontuais, pensadas pelo próprio corpo docente, como propostas interdisciplinares, ciclos de palestras e eventos, aulas de reforço, novas metodologias de ensino e avaliação, entre outras.

Partindo dessas considerações, neste artigo, pretende-se descrever uma abordagem metodológica para o ensino de Leitura e Produção de Textos em sala de aula, tomando por base a atuação do professor como mediador no letramento do alunado.⁴ Para tanto, optou-se por descrever as atividades desenvolvidas em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Cataguases, Minas Gerais. Trata-se de um exercício com gêneros textuais sob a perspectiva da retextualização. No caso específico do trabalho com Leitura e Produção de Textos, já nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –* de 1997, era defendida uma reestruturação do ensino para garantir, de fato, a aprendizagem dos alunos em leitura e escrita (BRASIL, 1997). Nesse cenário, o ensino baseado em tipologias textuais, tais como a narração, descrição, exposição, injunção e argumentação, como sequências linguísticas isoladas de contexto (como se houvesse um único modo de narrar, um único modo de descrever, de expor, argumentar, injungir, e como se essas tipologias, em situação real de comunicação verbal, ocorressem de forma isolada umas das outras e de suas respectivas situações de uso), é substituído pelo ensino a partir de gêneros textuais. Isso porque, como fenômenos linguísticos concretos, empiricamente realizados, definidos por propriedades e funções sociocomunicativas, os gêneros textuais trazem, para a consideração dos textos, propriedades tanto intrinsecamente linguísticas, como extralinguísticas, a saber: papéis específicos ocupados pelo(s) sujeito(s) na leitura e produção do texto, discursos e textos com os quais os sujeitos dialogam, intencionalidades e ideologias vinculadas tanto ao enunciador como ao enunciatário, entre outras.

Mas, apesar de o trabalho com gêneros não ser novidade, as práticas pedagógicas e concepções associadas aos textos permanecem em grande parte as mesmas. O estudo da gramática de forma descontextualizada, na busca incansável de dígrafos e encontros consonantais, a

4

Três justificativas fundamentam o foco na Leitura e Produção de Textos: a) a atividade de ler e escrever não é restrita à Língua Portuguesa. Em todas as disciplinas, essas habilidades são essenciais, seja na interpretação dos acontecimentos e da memória, seja na interpretação de mapas, gráficos, tabelas, problemas; b) o professor de qualquer disciplina é um agente "letramentador". O neologismo, de Junges e Karwoski (2002) e Karwoski (2010), focaliza o papel docente na promoção de práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassem a simples decodificação de letras, como parte essencial da formação de cidadãos; c) aplicar a discussão sobre o papel do professor mediador na apresentação de uma metodologia específica, de uma disciplina específica, pode contribuir eficazmente para a atividade docente. Isso porque de maneira tão insistente destacamos a necessidade do professor mediador, que a prática pedagógica em si parece ter se perdido no senso comum. O que é ser um professor mediador, teoricamente, todo docente saberá mais ou menos explicitar, de forma fundamentada ou intuitiva; porém, na prática, permanecem em aberto as questões: como o professor mediador atua? Que atividades e metodologias adota? A prática efetiva em sala de aula está em consonância com o que se diz em teoria?

classificação tradicional de orações entre subordinadas e coordenadas, com suas inúmeras subclassificações, as cópias de textos antes tão comuns no ensino de Língua Portuguesa, as listagens de regras ortográficas a serem decoradas, entre outras atividades descontextualizadas, cujos pressupostos são firmados na imagem do professor como único detentor do conhecimento, responsável pela transmissão passiva dos conteúdos aos alunos, têm, de fato, perdido lugar. Todavia, a exclusão de gêneros orais informais do trabalho em sala de aula, a falta da investigação e da explicitação de regras gramaticais de usos próprios desses gêneros, taxados apenas como erros ou desvios, e, em grande medida, a listagem de características de um gênero e identificação de tipos textuais que apresenta colocam o ensino a partir de gêneros textuais em uma nova camisa de força. As considerações feitas por Carla Coscarelli (2007) apontam alguns problemas decorrentes desse método de ensino, que faz com que os alunos continuem a pensar que não sabem português, porém não mais porque não sabem gramática tradicional, mas porque não têm memorizados na mente os receituários de todos os gêneros. Como bem endossa a autora, saber de cor as características de todos os gêneros – algo que seria impossível dado o grande número em que se apresentam – para a classificação dos textos não é, nem de longe, garantia de saber português, tampouco de saber ler e escrever melhor:

Não podemos entender que agora vamos ensinar nossos alunos a ler e produzir diferentes gêneros textuais fora de qualquer situação comunicativa. Gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais [...]. A idéia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto. (COSCARELLI, 2007, p. 81)

Nesse sentido, a retextualização se configura como uma alternativa metodológica de aplicação prática do trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Essa atividade não diz respeito simplesmente à refacção do texto tido como “fonte”. Trata-se de uma proposta ainda mais significativa, na medida em que evidencia uma refacção de outra forma, em outra modalidade ou em outro gênero, daquilo que foi dito e/ou escrito por alguém (MARCUSCHI, 2001), colocando como fundamental a situação de produção e recepção de um dado texto. Mas cabe aqui perguntar, uma vez que os gêneros textuais poderiam ser trabalhados também de uma outra maneira, quais as vantagens que se poderia obter com as atividades de retextualização.

A primeira delas talvez se refira à concretude da situação. Os alunos, ao invés de estudarem os gêneros dentro de um sistema abstrato,

pressuposto por extensas listagens de textos-modelo, regras e características, poderiam compreender as diferenças e as peculiaridades entre/ de um gênero e outro na situação real de produção, levando em conta as próprias condições do produtor do texto, seus objetivos, a figura do interlocutor, as escolhas linguísticas mais adequadas à situação, as circunstâncias ambientais/sociais/históricas, fatores esses muito mais relevantes que listar características de um dado gênero isoladamente, sem levar em conta seu contexto concreto de realização.

A segunda vantagem reside no fato de que, como a atividade de retextualização pressupõe um texto-base, este serviria de apoio para que o aluno tenha o que dizer, fornecendo-lhe um – mesmo que breve – conhecimento prévio acerca do assunto de que fosse tratar. E a terceira vantagem, por fim, é que o professor estaria a promover, via retextualização, o princípio pedagógico da diferenciação (já que cada aluno possivelmente teria mais facilidade para textos de um certo gênero que de outro).

Os professores poderiam, então, através de atividades de retextualização, em vez de contribuir para que seus alunos escrevessem apenas para fins de treinamento, com base em modelos abstratos, instigá-los a pensar no texto como fruto de uma série de indagações: quem sou eu? De que lugar falo? No que acredito? O que pretendo? Para quem falo? Em que ele acredita? Que valores compartilhamos? Qual o meio de circulação? Isso implicaria, por exemplo, que o texto produzido pelos alunos, enquanto produto da interação entre sujeitos definidos, e localizado em uma situação específica, fosse visto não dentro de uma abstração – na qual locutor e interlocutor, enquanto entidades genéricas, são frequentemente aluno e professor –, mas dentro de uma realidade viva e flexível, havendo diferentes maneiras deste se apresentar, a depender do gênero no qual é veiculado. Não há dúvidas de que um trabalho como esse representa uma complicação face ao que os alunos estão habituados a vivenciar nas aulas de redação. Contudo, isso não é objeção válida, já que o ensino tradicional da disciplina não dá conta de abarcar a produção de textos de forma verdadeiramente funcional.

SUJEITOS DA PESQUISA E A TAREFA PROPOSTA

Do ponto de vista adotado, trabalhar com a produção escrita na escola, para ser mais proveitoso, teve objetivo de, além de permitir, através das atividades de retextualização, o reconhecimento e a produção de diferentes gêneros do discurso, mostrar aos alunos que, na produção e interpretação de textos, informações como “para quem se escreve”, “com que objetivo” e “quais efeitos pretendem ser alcançados” são muito mais relevantes que saber listar e classificar tipos ou gêneros textuais. Vimos ainda que, para se alcançar tal resultado, levar o aluno a

compreender o funcionamento dos textos em diversas práticas sociais e domínios discursivos é premissa fundamental; e sabemos que o trabalho com textos em sala de aula a partir das tipologias textuais não é nem de longe suficiente para dar conta de tais funcionalidades.

Destarte, esta proposta de trabalho, seguindo as sugestões de estudos como o de Dolz e Schneuwly (2004) sobre a experiência de ensino de gêneros textuais na escola, embasou-se em um enfoque de *agrupamento de gêneros*, e não só porque estes “correspondem às finalidades sociais ligadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral”, como também porque “retomam, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares” (passim DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 58-59).

Assim, ao organizar uma progressão de ensino embasada nesses agrupamentos, pôde construir-se com os alunos instrumentos visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados, que não foram vistos de forma estanque uns em relação aos outros. Além disso, trabalhar com esses agrupamentos – e, acrescentaríamos, sob a perspectiva da retextualização –, como propõem os autores, possibilitou: a) ampliar as vias de acesso aos textos do alunado, promovendo o princípio pedagógico de diferenciação; b) confrontar diferentes gêneros e tipos de texto, bem como suas generalidades e especificidades; e, por fim, c) desenvolver a capacidade do alunado em domínios tão diversos quanto a linguagem, aproximando-os da verdadeira realidade social e linguística.

E, se acrescentamos acima a retextualização como possibilitadora desses fatores, é porque, além de ser um exercício de narrar, dizer ou contar de um outro modo, ou em outro gênero, um mesmo fato – o que pressupõe, portanto, o confronto entre os gêneros trabalhados –, como lembra Marcuschi (2001), ela é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido. Não se trata apenas de reescrever um texto adequando-o à norma-padrão, como podem sugerir os exercícios de reescritura tão usuais em nossos livros didáticos, mas também de reescrever levando-se em conta a situação de produção como um todo, na medida em que esta condicionará o código e o sentido veiculados pelo texto. Nesse sentido, uma vez que o texto somente se apresenta dentro de um determinado gênero, e que este não possui uma forma fixa, sendo apenas “relativamente estável” (BAKHTIN, 2000/1953), a palavra será orientada não só em função do locutor, mas também do interlocutor, do gênero e do contexto histórico no qual se inserem os sujeitos presentes no texto: ela irá variar de acordo com a situação comunicacional e as necessidades de cada indivíduo, se se tratar de uma conversa com alguém do mesmo grupo social ou não, se estivermos falando com familiares ou com desconhecidos, escrevendo cartas para colegas de escola ou para o professor.

Ora, já Bakhtin (1992/1929), no início do século XX, havia percebido que a consideração do texto enquanto uma entidade acabada e estável, produto de uma única realidade, já abstrata, que é a norma-padrão, não poderia servir de base para a compreensão da língua enquanto um fato vivo e em evolução. E, no entanto, mesmo hoje, mais de um século depois, essa tendência parece perdurar no ensino de redação, como podemos entrever através de atividades por vezes descontextualizadas, ainda quando sob a máscara de focalização dos gêneros textuais. É por isso que, na proposta que ora discutiremos, para averiguar se, de fato, trabalhar com os gêneros textuais, via retextualização, pode contribuir de forma significativa para as atividades de produção escrita do alunado, buscou-se, antes de iniciar o trabalho, desenvolver uma atividade de produção de textos sob a perspectiva tradicional, isto é, em função de tipologias textuais (algo que tem acontecido cada vez menos), ou ainda – prática frequente – através de atividades de leitura e escrita sob o enfoque de gêneros, partindo, contudo, de um mesmo receituário tipológico: listando apenas regras estruturais/formais ou características de determinados gêneros. Desse modo, os resultados alcançados antes e após a intervenção metodológica e aplicação da proposta poderiam ser comparáveis.

Como campo de aplicação, elegeu-se, como já dito, uma turma de 5º ano do ensino fundamental, cujo corpo discente é composto por 25 estudantes. Foram elaborados dois conjuntos de atividades de produção textual para os alunos: o primeiro, de acordo com tipologias textuais/receituários estruturais de gêneros, e o segundo, de acordo com a proposta de retextualização.

As redações produzidas pelos alunos, ao longo do segundo semestre de 2016, foram avaliadas segundo os critérios estabelecidos abaixo, os quais não foram computados em termos de nota, uma vez que se pretendeu apenas avaliar qualitativamente os textos produzidos:

Adequação ao tema/gênero proposto: o aluno atingiu os propósitos comunicativos? A seleção vocabular e linguística estava de acordo com o gênero proposto? A postura assumida foi adequada à situação comunicativa? Locutor e interlocutor foram bem delimitados? etc.
Coesão e Coerência: progressão, continuidade, não contradição e articulação.
Consistência dos conteúdos/argumentos/aproveitamento da coletânea
Adequação gramatical
Originalidade/Criatividade

No primeiro exercício, foram propostas aos alunos a leitura e posterior discussão de um artigo de opinião⁵ e de uma tirinha⁶ em torno de uma mesma temática: os hábitos alimentares da população infantil. Os alunos foram instigados, após a interpretação, a manifestarem

5

Publicado em 15 abr. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/04/opiniao-alimentacao-saudavel-na-mira-das-escolas-e-dos-pais.html>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

6

[Sem data de publicação]. Tirinha do Calvin. Disponível em: <http://comidanarede.com.br/calvin-vegetariano/>. Acesso em: 25 abr. 2017.

suas próprias opiniões a respeito do assunto, posicionando-se frente aos textos trabalhados e expondo seus pontos de vista aos demais colegas. Oportunamente, foi exposto aos alunos material explicativo sobre o tipo de texto argumentativo, após o qual todos foram convidados a elaborar um texto argumentativo/opinativo sobre o tema. Intencionalmente, não foi delimitado em que meio seria divulgado, que gênero de texto se esperava, nem quaisquer condições de produção. Isso implicou, por conseguinte, a desconsideração do primeiro tópico de critérios avaliativos, “adequação ao gênero proposto”, limitando nossas intervenções, nesse primeiro exercício, à adequação ao tema.

Essa prática, adotada por nós para referenciar um exercício pedagógico comum no ensino tradicional de Leitura e Produção de Textos, é considerada extremamente incoerente, pois como analisar a redação do aluno como certa ou errada, adequada ou inadequada, se não especificamos o gênero, o tipo de público, onde seria veiculada a redação, entre outras condições necessárias para um texto bem-sucedido? Como avaliar um texto em sua totalidade semântica se a própria proposta contribui incisivamente para a produção de textos desvinculados dos interlocutores e da situação particular de produção? Conseqüentemente, o que se verificou na maior parte das redações foram textos sem padrões genéricos definidos, que muitas vezes começavam com uma dada estrutura genérica e terminavam com outra, mesclando-se estruturas, linguagens e vocabulários típicos de um dado gênero a outros bastante diferentes, como, por exemplo, em uma das redações, na qual o aluno inseriu em um texto que parecia ser, de início, um conto, ou quem sabe até uma crônica, marcas próprias de um artigo de opinião, finalizando com uma construção típica de publicidades:

Era uma vez uma sala de aula, onde todos só se alimentava de hambúrguer, batata frita e doces. Um dia, a diretora e os professores decidiram proibir esses alimentos, porque prejudicavam muito a saúde das crianças.

Ninguém gostou muito disso. Mais com o passar do tempo, todo mundo percebeu que foi melhor. A saúde das crianças melhorou muito. Ninguém mais tinha obesidade, pressão alta, diabetes. Só um dia que as crianças podiam comer doces e frituras, o dia da guloseima.

Eu acho que todas as escolas deveriam fazer isso, conscientizando que uma alimentação saudável melhora nossa vida, temos mais energia, mais disposição, dormimos melhor, etc.

[...]

Comida saudável pode ser bom e divertido! Transforme sua escola e sua casa e mude de vida você também!

Se as informações apresentadas pelo aluno, nos dois primeiros parágrafos, poderiam pertencer ao gênero conto, pela estrutura inicial, ou ao gênero crônica, uma vez que são de caráter eminentemente narrativo, com a emissão posterior de um ponto de vista, o terceiro parágrafo traz uma construção típica de artigos de opinião, apresentando inclusive uma proposta de intervenção. O último parágrafo do texto embaralha um pouco mais a situação, visto que traz uma construção de diálogo com o leitor, característica de publicidades. Há uma indefinição no padrão genérico, e um texto como esse dificilmente se realizaria plenamente como prática social reconhecível entre os textos que circulam em nossa sociedade. No entanto, não teria o aluno cumprido o objetivo da atividade, já que esses três gêneros apresentam significativas sequências textuais argumentativas? Convenhamos, se as condições de produção e tampouco o gênero do texto foram delimitados, como avaliar a redação desse aluno se não sabemos se sua intenção fora escrever uma crônica, um artigo de opinião ou uma publicidade?

E, claro, se essas mesmas condições de produção não foram delimitadas, natural que surjam interferências da situação de realização da atividade, isto é, interferência do aluno que não se coloca como produtor textual, mas como o próprio aluno que escreve para o professor apenas para fins de treinamento. Essas situações são as mais frequentes nas redações analisadas, presentes em 19 do total de 25 redações. E os exemplos, dos mais variados, vão desde referências ao texto utilizado como base e discussões realizadas em sala de aula antes da produção (através de expressões como “como foi dito”, “como falado em sala”, “como diz o texto”, etc.), a referências à própria atividade proposta (através de resumos da situação, como em: “Como pedido, vou falar um pouco sobre os hábitos alimentares das crianças”).

Ademais, pudemos notar que o que se deu de forma clara, na maioria dos textos analisados, foi uma tentativa de seguir a norma-padrão – o que mostra o que já está arraigado na consciência exclusiva de atividades como esta: que excluem outras variantes por considerar apenas o dialeto padrão como certo. Tentativa essa que se deu na maioria das vezes de forma frustrada, uma vez que muitos dos alunos destoaram do tom que imprimiram inicialmente, misturando dialetos e não seguindo o padrão de suas linguagens, como a interferência de expressões próprias da oralidade pôde sugerir. Mas novamente aqui se coloca o problema: como vamos avaliar se a linguagem do aluno foi ou não coerente com a situação de enunciação se não fora delimitada essa situação e seus sujeitos? Uma propaganda tem fortemente caráter argumentativo como estratégia de persuasão, e nem sempre exige a norma-padrão da língua. O texto inicial de uma página do Facebook, de modo semelhante, é muitas vezes do tipo argumentativo, para atrair novos seguidores ou ganhar curtidas, e, na grande maioria das vezes, é escrito no dialeto popular

(ou não padrão), o que deixa sobremaneira claro que escrever um texto coerente independe de seguir as normas estabelecidas pela gramática tradicional, pois está ligado, outrossim, à consonância da linguagem adotada com a situação e os interlocutores envolvidos no processo de enunciação de um dado texto.

E é claro que as incoerências de exercícios de produção textual como este não param por aí. Porque mesmo problemas como a incompletude da oração em predicções longas, inadequação de relatores e repetições, ligados mais a aspectos de sintaxe e coesão que a essa falta de delimitação da situação de produção, podem estar indiretamente ligados a ela. Observemos o trecho abaixo, por exemplo:

Nas escolas, uma alimentação saudável, que tem nas cantinas frutas, legumes, verduras, sucos, sanduíches naturais, em vez, de açúcar, refrigerantes, doces, salgadinhos, etc.

Como podemos observar, o que se segue a “alimentação saudável” não passa de referências ao termo, de modo que estas não são suficientes para realizar a relação implícita pela construção inicial: falta o sintagma verbal exigido pelo termo “alimentação saudável” no contexto. Disso se pressupõe que o problema seja eminentemente sintático. Mas não poderia ser também a incompreensão de que, embora a linguagem escrita apresente maior propensão a trechos mais longos, não tem necessariamente de ser longa e complexa? Não seria este motivo da evidente distorção gerada pela falta de delimitação de contextos e pela crença na existência de uma única variedade correta da língua – a norma-padrão?

Do mesmo modo, as constantes repetições (como a palavra *muito*, no primeiro excerto, ou mesmo a repetição de ideias – frequente em 17 das 25 redações) não seriam confusões de uso desse recurso, que é muito comum para estabelecer a coesão na oralidade, mas dispensável e indesejável na escrita?

Possivelmente muitos professores não hesitariam em apontar, na avaliação dos textos, os desvios ortográficos, o uso de expressões da oralidade, a repetição vocabular e de ideias, a mistura de gêneros, e, bem verdade, uma repetição até dos argumentos presentes nos textos-base, vide que nenhuma das 25 redações apresentou um argumento novo, limitando-se a citar os mesmos fatos/exemplos e a emitir a mesma opinião da fonte. Esse aspecto, aliás, torna-se de extrema relevância, porque, mesmo em um segundo exercício, quando, após a exposição das características estruturais/formais dos gêneros crônica e artigo de opinião, foi proposta a socialização dos textos com a classe, em busca de sugestões dos colegas, e a refacção do texto inicial, embora os alunos tenham progredido em termos de indefinição genérica, todos

mantiveram as mesmas opiniões, pontos de vista e argumentos emitidos pelo texto-base.

Maria de Fátima Alves e Fabiana Ramos de Lima (2009), ao estudar especificamente textos opinativos/argumentativos em turmas do 5º ano do ensino fundamental, destacam a predominância do trabalho com gêneros narrativos, por uma crença altamente difundida, entre os professores das séries iniciais, de que a argumentação das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental é bastante rudimentar. Entretanto, acreditamos que a reprodução de um mesmo ponto de vista dos textos-fonte, nesse caso, esteja ligada menos a uma falta de capacidade argumentativa por parte da criança do que à falta de condições pedagógicas favoráveis por parte do próprio professor ao se deter em aspectos exclusivamente formais. O mesmo gênero “carta”, por exemplo, a depender dos sujeitos envolvidos na enunciação, pode se manifestar de diferentes modos e sob diferentes linguagens. Se uma carta prototípica contém local, data, cumprimento, corpo do texto e despedida, exigindo o uso da norma-padrão e até certa formalidade, se a envio a alguém como o veedor de minha cidade ou o deputado de meu estado, para tratar sobre assuntos concernentes à, digamos, pavimentação das ruas de meu bairro, uma carta endereçada a um amigo muito íntimo raramente segue essa estrutura, e uma linguagem formal seria, nesse caso, até incoerente (COSCARELLI, 2007). Ao nos determos nesses aspectos, baseando-nos apenas em propriedades intrínsecas da língua, como regras gramaticais e ortográficas próprias do texto escrito e da norma-padrão, ou mesmo receituários de características de gêneros textuais, insistimos em uma concepção de língua e gênero textual fixa e estável, deveras diferente da historicidade e variedade das funções sociocomunicativas inerentes à produção e recepção de quaisquer textos, e nos distanciamos igualmente do professor-mediador almejado. Em primeiro lugar, porque se se privilegia, na avaliação de todo e qualquer texto, tão somente a norma-padrão, característica de gêneros de maior formalidade, corre-se o risco de ignorar a realidade dos alunos nessa idade, substancialmente mais habituados a gêneros de menor formalidade, tanto em textos escritos como orais; assim, não nos aproveitamos desse conhecimento prévio e ignoramos as diferentes regras que norteiam tais gêneros. Segundo, porque, se trabalhamos com gêneros, transferindo os receituários tipológicos para receituários genéricos, de focalização unicamente estrutural, contribuímos menos para a formação de sujeitos autônomos, críticos, ativos, no processo de ensino-aprendizagem – algo que tanto defendemos – e mais para a formação de alunos que, no âmbito da leitura e produção, tão só reproduzem as opiniões do que leem.

Ora, do que foi visto, constata-se o já esperado a respeito de tarefas como este primeiro conjunto de atividades: que os problemas que ocorrem no nível do estabelecimento da coerência e até da coesão nos

textos relacionam-se direta ou indiretamente com a necessidade de definição de uma situação de interlocução, como aliás, os resultados encontrados puderam sugerir. Essa é a razão pela qual, acreditando que a coerência e a coesão de um texto é maior ou menor em função da definição dessa situação, bem como de seus interlocutores, buscou-se, através das atividades posteriores, possibilitar aos alunos o conhecimento acerca desses fatores.

E aqui começa o que, de fato, foi a proposta metodológica adotada. Para trabalhar com os alunos com agrupamento de gêneros sob a perspectiva da retextualização, foi organizada uma progressão de ensino embasada no estudo de cinco gêneros, a saber: no âmbito da leitura e interpretação, como textos de apoio: um vídeo da rede YouTube,⁷ em que uma criança de sete anos, Carolina, opina sobre ter cabelo crespo, dando dicas de como se comportar diante dos comentários na escola e sugerindo livros que marcam sua identidade, uma crônica, publicada por Gustavo Gomes (11 anos), colunista da *Folhinha*,⁸ sobre o preconceito em sala de aula, e uma tirinha,⁹ publicada no mesmo jornal, relacionando preconceito e educação; no âmbito da produção escrita, os alunos deveriam produzir uma entrevista e, posteriormente, um artigo de opinião sobre o tema “preconceito na escola”.

Na etapa de leitura e interpretação, o vídeo do YouTube, além de trazer um texto opinativo oral – para que os alunos pudessem observar as diferentes estratégias persuasivas e as regras próprias da oralidade para se estabelecer a coesão e a coerência, por ser um gênero usado rotineiramente pelos alunos –, possibilitou partir das realidades do alunado, investigando suas crenças e opiniões acerca do tema e de textos opinativos orais e escritos. A crônica foi escolhida de modo a confrontar o texto anterior com um texto opinativo escrito, produzido por um aluno da idade deles, atentando-se às diferenças de uso da linguagem num caso e noutro, às percepções e aos diferentes enfoques e pontos de vista. Por fim, foi trazida a tirinha, dada a dificuldade de leitura de gêneros imagéticos por parte dos alunos. Adotamos gêneros mais curtos, porque a retextualização para textos maiores, assim, exigiria deles que explorassem mais os temas propostos, sendo convidados a pesquisar, estudar, incrementar, nos gêneros entrevista e artigo de opinião. Não poderiam simplesmente repetir um mesmo conteúdo com palavras diferentes; teriam de acrescentar novas e diversas informações ao que já fora dado.

Antes de iniciar a produção propriamente dita, foram trazidos ainda, pelos alunos, exemplos de entrevistas e artigos de opinião sobre o tema, após uma pesquisa prévia realizada em casa. Ao apresentarem esse material para a classe, eles puderam criar um espaço para compartilhamento das opiniões e discussão. Cada um desses gêneros foi estudado em suas generalidades e especificidades, com exemplos e discussões sobre os pontos de vista apresentados e sobre as próprias semelhanças

7

Publicado em 8 jan. 2014.
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a0YMp8uJBQg>>.
Acesso em: 25 abr. 2017.

8

Publicado em 10 out. 2015.
Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2015/10/1692473-era-uma-vez-uma-sala-de-aula.shtml>>.
Acesso em: 25 abr. 2017.

9

Publicada em 10 out. 2015. Tirinha do Armandinho. Disponível em: <<http://f.i.uol.com.br/fotografia/2015/10/08/556701-970x600-1.jpeg>>.
Acesso em: 25 abr. 2017.

e divergências entre uns e outros, em contexto concreto de realização. Assim, antes de desenvolver com os alunos as atividades de retextualização, foram estudados – através da observação e análise dos textos –, para além dos aspectos estruturais e formais, o enunciador e o enunciatário visados no texto, os objetivos do enunciador, suas posições e ideologias, o gênero, a seleção lexical, o meio de circulação, etc.

A atividade de produção envolveu sete etapas, na esteira dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004):

- a. escolha dos textos a serem retextualizados – como primeira tarefa, os alunos tiveram de escolher um entre os três textos-fonte para retextualizar em entrevista e artigo de opinião;
- b. representação da situação de comunicação. No caso da entrevista, embora tenha se deixado à escolha dos alunos o veículo (se jornal, revista, *blog*, Facebook, etc.), o perfil do veículo (que tipo de jornal, de revista, de *blog*?), o público-alvo, o papel social ocupado pelo produtor do texto, o papel social do sujeito entrevistado e a finalidade da entrevista, todos os alunos deveriam delimitá-los e indicá-los no cabeçalho da atividade (cumprir lembrar que, em função de se tratar de uma retextualização, essa escolha deveria ser coerente com o texto-fonte escolhido, mantendo sua essência). No caso do artigo de opinião, foi delimitado que eles seriam colunistas do jornal da escola, onde o texto seria publicado, com a finalidade de conscientizar os demais alunos sobre o preconceito em sala de aula;
- c. elaboração dos conteúdos – o aluno, com base nas análises em sala, de entrevistas e artigos de opinião, selecionaria informações relacionadas ao texto-fonte, seu objetivo e aos sujeitos envolvidos na produção;
- d. planejamento do texto – o aluno deveria estruturar um plano sintético, de acordo com o objetivo que se desejava atingir e o público-alvo. Na entrevista, a organização ordenada de perguntas e respostas pertinentes. No artigo de opinião, a delimitação de uma tese, argumentos em favor dessa tese e uma conclusão para o problema apresentado;
- e. realização do texto – dizia respeito à escolha dos meios de linguagem mais adequados e à produção efetiva do texto;
- f. releitura e autocorreção – após a confecção, a releitura era necessária para verificar possíveis inadequações ou desvios, na ordem da ortografia, da gramática, da coerência ou da coesão;
- g. socialização – foram solicitadas atividades de revisão e reescrita coletiva, colaborativa, para que se pudesse, enfim, proceder à versão final.

Como vemos, este segundo conjunto de atividades teve como base, para além da delimitação das condições de produção para o aluno,

a construção conjunta do conhecimento por parte do professor, em que o aluno assume de fato papel ativo na sua formação, agindo com autonomia em relação às atividades propostas e tendo seu conhecimento de mundo valorizado. Isso, obviamente, refletiu-se nos resultados. Das 50 redações analisadas, 25 entrevistas e 25 artigos de opinião, em nenhuma encontramos sinais de plágio de trechos do texto-fonte (a incidência no exercício anterior havia sido de 11 redações do total), e apenas quatro apresentaram problemas relacionados à interferência da situação de enunciação, sobretudo interferências através da referência ao texto-base, por meio de expressões como “como foi dito” e resumos da atividade proposta como em “Falando um pouco mais do vídeo sobre preconceito contra cabelos crespos”. E em apenas um caso – na elaboração da entrevista –, não foram localizadas quaisquer delimitações do sujeito entrevistado, do público-alvo, do entrevistador, do perfil do veículo no qual seria publicada a entrevista, entre outras informações necessárias e exigidas no enunciado do exercício; nela havia somente um padrão de perguntas e respostas isoladamente e sem qualquer introdução ou contextualização do leitor.

As dificuldades identificadas estiveram muito mais relacionadas à consistência dos argumentos que, de fato, à situação de produção. De um modo geral, os alunos apresentaram dificuldades na seleção, contextualização e relação dos argumentos. Se, por um lado, a diversidade de informações a que estiveram expostos permitiu aos alunos ultrapassarem o texto-base, por outro, dificultou a seleção adequada das informações de acordo com os objetivos e os sujeitos envolvidos na produção; a contextualização foi muitas vezes escassa, de modo que algumas informações eram apenas citadas, sem a devida articulação com o restante do texto ou com o argumento defendido. Observemos, por exemplo, o excerto abaixo:

O preconceito em sala de aula é muito frequente. Apelidos como viado, mulhersinha, saco de banhas, catarrenta, leão [referência ao cabelo crespo com muito volume] é muito comum. Isso acontece por causa da falta de educação, e também por causa da família.

Como vemos, a “falta de educação” formal e a “família”, apresentadas pelo aluno como motivo do preconceito, apesar de sugerem uma linha argumentativa interessante, não contextualizam ou explicam essa relação, de modo que elas acabam se tornando aleatórias no conjunto do texto. Isso vem, inclusive, evidenciar a necessidade de um trabalho sistemático com textos argumentativos para os anos iniciais do ensino fundamental, para que os alunos possam desenvolver progressivamente sua competência argumentativa. Se considerarmos a idade das crianças e a prática quase nula na produção de textos opinativos escritos, problemas

como esse são bastante comuns ao nível de ensino. Cumpre acrescentar que eles ocorreram em uma escala muito menor no segundo conjunto de atividades, se comparado ao primeiro conjunto, cujas redações, em boa parte, só repetiram os argumentos utilizados no texto anterior.

O aspecto da criatividade, aliás, convém ser destacado. Para além da educação formal (argumento central citado na tirinha como motivação do preconceito), da diversidade característica da sala de aula, da amizade apesar das diferenças e da igualdade de essência do ser humano (apresentados na crônica da *Folhinha*), ou de exemplificações, como a de livros que valorizam a identidade negra (tal qual no vídeo do YouTube), foram citados argumentos históricos como a colonização, o tratamento dado aos negros enquanto escravos, argumentos biológicos e culturais, como a miscigenação de etnias e culturas, comparações geográficas com outros países, o preconceito presente na escolha de brinquedos para filhos e filhas, nas escolhas das roupas entre homens e mulheres, gordos e magros, entre outros. Nas entrevistas, até mesmo na escolha dos sujeitos entrevistados, essa criatividade foi explorada: Lady Gaga, Anitta e cientistas responsáveis pela cura do preconceito são alguns exemplos dos sujeitos entrevistados.

Via de regra, à exceção da entrevista citada, sem as delimitações exigidas, as redações seguiram uma lógica coerente com os objetivos e o perfil dos sujeitos e da situação envolvida na produção dos textos. A linguagem, igualmente. Os poucos exemplos de inadequação estiveram restritos à presença de expressões e bordões populares nos artigos de opinião, gêneros em que tais expressões nem sempre são próprias. Problemas como a incompletude da oração foram identificados em quatro casos (o que não destoia dos resultados obtidos na análise das redações produzidas na primeira atividade, em que houve o mesmo número).

A repetição de informações (porque a repetição de palavras esteve presente em proporções semelhantes), bastante frequente nos textos produzidos de acordo com o primeiro exercício (17), é que foi um diferencial, uma vez que só foram encontradas seis ocorrências, na segunda atividade, de casos que se restringiram ou limitaram a unicamente repetir os argumentos dos textos motivadores.

Em última análise, portanto, o que os resultados da comparação entre as atividades deixam entrever é que muitas das principais dificuldades dos alunos na produção textual, dificuldades essas inclusive apontadas pela maioria dos professores como incapacidade generalizada do aluno para a língua escrita, estão ligadas muito mais à falta de delimitação da situação de produção por parte dos próprios exercícios propostos pelo professor. Basta que olhemos para as redações produzidas no exercício de retextualização para percebermos tal fato, já que tanto em termos de coesão, de coerência quanto de criatividade até (como a ausência de cópias do texto-base pode sugerir), as produções atingiram significativamente mais e melhor os objetivos das propostas de redação.

Claro que se poderia advogar que uma atividade mais elaborada gera produções com menos problemas. Entretanto, se isso parece ser tão óbvio assim, por que insistimos em passar para os nossos alunos atividades incompletas? É, no mínimo, curioso que alunos que se comunicam tão bem na oralidade e nas conversas do dia a dia atinjam resultados tão ruins nas atividades de produção de textos, como as famosas pérolas de vestibular e de redação, divulgadas pelos professores, insistem em evidenciar. Contudo, não seria a culpa do fracasso do alunado em grande parte nossa, ao passar atividades descontextualizadas? Não seria o sucesso da oralidade garantido, ou ao menos auxiliado, por todo o conhecimento por parte do aluno da situação e dos interlocutores envolvidos no processo de interação entre os falantes? E por que, então, a insistência de exercícios pouco esclarecedores e pouco funcionais no que se refere às práticas sociais da linguagem? Daí a importância de o aluno estar bem situado quando tem por tarefa escrever um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À distância, quando se observa aspectos como a interferência da situação real de produção, mistura de linguagens, a influência da oralidade no texto escrito, ou mesmo aspectos referentes à coesão textual, como, por exemplo, inadequação de relatores, repetições, predicções incompletas, é possível pensar que a origem desses problemas seja de natureza exclusiva da alfabetização deficiente dos alunos, que não raro são taxados como de “vocabulário limitado”, de “parca leitura e produção escrita”, entre outros. No entanto, o que as redações analisadas puderam revelar foi que essa incapacidade generalizada para o texto escrito está menos ligada a características do aluno que a características da própria elaboração dos exercícios.

A questão não é que o aluno não aprendeu a utilizar certos termos, ou não aprendeu a se comunicar por escrito, mas que não aprendeu a ver o texto como produto de uma interação localizada historicamente em uma situação particular, organizada em função tanto dos locutores como dos interlocutores, do contexto de produção e dos objetivos e valores definidos pelo locutor ou pela situação. Certamente, essa perspectiva para o trabalho com a produção de textos na escola exige do professor, entre outras atitudes, uma nova postura em face da própria natureza da linguagem, dos seus usos e de suas manifestações, bem como de alguns aspectos daí decorrentes, como uma nova concepção de texto, de produção de texto, de gênero do discurso e, conseqüentemente, de novas competências a serem construídas pelos sujeitos-alunos que se encontram em processo de formação.

Sabemos que não se trata de um caminho fácil, sobretudo porque ainda hoje perdura no Brasil – e com o auxílio forte da mídia – a

crença numa única variedade linguística correta: a norma culta, tida como padrão e fonte para toda e qualquer produção escrita. Contudo, se, como vimos, os problemas que afetam a unidade de significação dos textos representam menos um desconhecimento da norma-padrão que um desconhecimento das condições de produção da escrita, parece chegada a hora de romper com essa perspectiva maçante e investir em outras metodologias de ensino de Leitura e Produção Textual na escola.

Claro que esse trabalho é pouco, principalmente se levarmos em conta seu tempo de execução, mas é a partir de propostas como esta que poderemos romper, ao menos parcialmente, com a reprodução de atividades de leitura e escrita que existem exclusivamente em função do ambiente escolar (isto é, onde os sujeitos são as entidades genéricas do professor e do aluno), mostrando aos alunos que ler e produzir um texto não é questão de treinamento ou preenchimento de espaços, mas exercício de práticas discursivas – orientadas em função da situação de interação – e, sobretudo, de práticas sociais. É a partir de metodologias como essa que o professor pode agir efetivamente como mediador, através de uma ação pedagógica problematizadora dos conteúdos escolares. Isso porque as atividades de retextualização, na relação de ensino estabelecida em sala de aula, como vimos, pressupõem: o aproveitamento da vivência dos alunos e de suas realidades, bem como o conhecimento de mundo que trazem; a compreensão de conceitos que, para além de disciplinares, são práticas sociais, atingindo os domínios da vida em sociedade e extrapolando as situações avaliativas na escola; a construção de um saber partilhado e coletivo em que a transferência passiva dos conhecimentos entre professor e aluno cede lugar ao compartilhamento de saberes e experiências; o desenvolvimento, enfim, da autonomia do aluno, e reflexão perante o conhecimento. A retextualização, obviamente, não tem aqui, nem de longe a pretensão de ser o único caminho, uma receita, para o trabalho com textos em sala de aula; quer somente contribuir para a discussão do trabalho pedagógico mediador. É, pois, só ampliando a discussão e reflexão dessas questões que poderemos almejar a formação de cidadãos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; LIMA, F. R. Textos argumentativos/opinativos em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., 2009. Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/textos_argumentativos_opinativos_em_turmas_do_5_ano_do_ensino_fundamental.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- BAKHTIN, M. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Índice Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Brasileira: resultados e metas*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=331713>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Índice Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2015: análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. 274 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

JUNGES, K. S.; KARWOSKI, A. M. Professores das séries iniciais do ensino fundamental: alfabetizadores ou letramentadores. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, PR, v. 1, n. 1, p. 101-104, 2002.

KARWOSKI, A. M. Formação do professor como agente letrador. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 10, n. 2, p. 409-414, ago. 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014*. São Paulo: Moderna, 2014. 156 p.

RITA DE CÁSSIA BARBOSA BORGES

Faculdade de Educação São Luís, Jaboticabal, São Paulo, Brasil; Escola Estadual Guido Marlière, Cataguases, Minas Gerais, Brasil
ritaktaguases@hotmail.com

JOÃO FELIPE BARBOSA BORGES

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF –, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; Instituto Federal Fluminense – IFF –, Itaperuna, Rio de Janeiro, Brasil
jfbborges@iff.edu.br

ARTIGOS

BRASIL/ARGENTINA: APONTAMENTOS
SOBRE UMA ETNOGRAFIA PARA A
ESCOLA NA AMÉRICA LATINA¹

SANDRA FÁTIMA PEREIRA TOSTA • WESLEI LOPES SILVA

RESUMO

Este texto parte de uma pesquisa que teve como objetivos analisar o referencial teórico-metodológico proposto pelo Grupo de Pesquisa do Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – DIE-Cinvestav-IPN – do México e sua apropriação por pesquisadores de programas de pós-graduação no Brasil e na Argentina, a partir dos anos 1980. Sua justificativa está na alta recepção que a proposta do DIE alcançou na América Latina, particularmente nos referidos países, sendo uma outra leitura possível da escola em suas dinâmicas cotidianas e na relação com a sociedade, em contraposição às pesquisas orientadas pelas “teorias da reprodução”. Trata-se de uma pesquisa em perspectiva comparada, do tipo documental, na qual buscou-se demarcar o estado do conhecimento da pesquisa educacional na interface com a História e a Antropologia no Brasil e na Argentina.

ETNOGRAFIA • ESCOLAS • BRASIL • ARGENTINA

1

Agradecemos aos demais pesquisadores do Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação – Educ – do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Prof. Dr. Gilmar Rocha (Educ/Universidade Federal Fluminense), Profa. Dra. Carla Linhares Maia (Educ/Universidade Federal de Minas Gerais) e aos bolsistas de iniciação científica na época Aline de Castro Caldas, Adriana Oliveira, Camila Rodrigues Maltéz, Silmara Coelho Reis e Silva e Simon de Oliveira Martins, que participaram da investigação da qual se origina este texto. Agradecemos também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig – e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – pelo financiamento da pesquisa.

BRAZIL/ARGENTINA: REFLECTIONS ON AN
ETHNOGRAPHY FOR LATIN AMERICAN SCHOOLS

ABSTRACT

This text is based on a study that aimed to analyze the theoretical-methodological framework proposed by the research group of the department of Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – DIE-Cinvestav-IPN – of Mexico, and its use by researchers of graduate programs in Brazil and Argentina, since the 1980s. It is justified by the high acceptance of the DIE proposal in Latin America, particularly in the countries mentioned above. It can offer another possible interpretation of the school in its everyday dynamics and in its relationship with society, as opposed to studies guided by the “theories of reproduction”. It is a study in comparative perspective, of documentary type, which sought to define the state of knowledge in educational research in its interface with history and anthropology in Brazil and in Argentina.

ETHNOGRAPHY • SCHOOLS • BRAZIL • ARGENTINA

BRÉSIL/ARGENTINE: RÉFLEXIONS SUR UNE ETHNOGRAPHIE DE L'ÉCOLE EN AMÉRIQUE LATINE

RÉSUMÉ

Ce texte est basé sur une étude dont l'objectif était d'analyser le référentiel théorique, méthodologique proposé par le groupe de recherche du Departamento de Investigaciones Educativas du Centro de Investigación y de Estudios Avanzados de l'Instituto Politécnico Nacional [Département de Recherche en Éducation du Centre de Recherche et d'Études Avancées de l'Institut Polytechnique National du Mexique] – DIE-Cinvestav-IPN, au Mexique, ainsi que son appropriation par des chercheurs au Brésil et en Argentine, à partir des années 1980. Il se justifie par l'accueil très favorable qu'a reçue la proposition du DIE en Amérique latine, et plus particulièrement dans les pays mentionnés ici, car il rend possible une autre lecture de l'école, dans ses dynamiques quotidiennes et son rapport avec la société, par opposition aux recherches mobilisant les « théories de la reproduction ». Il s'agit d'une étude comparée, de type documentaire, dans laquelle on a cherché à dresser l'état de la connaissance de la recherche en éducation dans son interface avec l'Histoire et l'Anthropologie au Brésil et en Argentine.

ETHNOGRAPHIE • ÉCOLES • BRÉSIL • ARGENTINE

BRASIL/ARGENTINA: APUNTES SOBRE UNA ETNOGRAFÍA PARA LA ESCUELA EN AMÉRICA LATINA

RESUMEN

Este texto parte de una investigación que tuvo como objetivos analizar el referencial teórico-metodológico propuesto por el Grupo de Investigación del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional - DIE-Cinvestav-IPN - de México y su apropiación por investigadores de programas de postgrado en Brasil y Argentina a partir de los años 1980. Su justificación está en la alta recepción que la propuesta del DIE alcanzó en América Latina, particularmente en dichos países, siendo otra lectura posible de la escuela en sus respectivas dinámicas cotidianas y en la relación con la sociedad, en contraposición a las investigaciones orientadas por las "teorías de la reproducción". Se trata de una investigación en perspectiva comparada, del tipo documental, en la cual se buscó demarcar el estado del conocimiento de la investigación educativa en interrelación con la Historia y la Antropología en Brasil y Argentina.

ETNOGRAFÍA • ESCUELAS • BRASIL • ARGENTINA

HÁ ALGUMAS DÉCADAS, ESPECIALMENTE A PARTIR DOS ANOS 1970 NO BRASIL, A educação vem alargando seu olhar para as dinâmicas socioculturais que envolvem os processos educativos a fim de analisar e compreender essas realidades. Nesse intento, ante a complexidade que as envolve, tem-se buscado investigar o cotidiano educacional a partir dos diversos agentes envolvidos, dos lugares que ocupam, da multiplicidade de interações que desenvolvem, dos distintos meios pelos e nos quais tais processos acontecem, dentre outros aspectos e fenômenos (DAUSTER, 2007; GUSMÃO, 2008; ROCHA; TOSTA, 2009; PEREIRA, 2010). A busca por um olhar antropológico incide na conversão de novas luzes sobre as práticas educacionais, especialmente ao problematizar a asséptica representação da educação como transmissão/aquisição de cultura que muito pautou os estudos sobre a educação e a escola, a qual considera que essa instituição condiciona os sujeitos aos padrões sancionados e reificados socialmente. Para as chamadas “teorias reprodutivistas”, até então hegemônicas, o sistema escolar estatal era considerado um *aparelho ideológico de Estado* (ALTHUSSER, 1998), sendo a escola seu principal componente nas sociedades modernas, em que, pressupunha-se, não haveria condições de renovação e mudança, tal a sua conformação ao *status quo*. Esse enfoque costuma(va) deixar de lado as ações concretas que envolvem as vidas dos sujeitos, seu poder de subversão e agência, por exemplo.

Em que pese a questão dos diferentes aspectos culturais presentes no interior das escolas, é preciso considerar, no entanto, que

a educação nunca gozou de muito prestígio junto aos antropólogos² no Brasil. Só a partir dos anos 1980 o cenário dos programas de pós-graduação no Brasil começou a se modificar lentamente. O número de dissertações e teses que discutem a educação indica o aumento de interesse pela temática, bem como a presença de debates sobre a educação em congressos, seminários e associações aponta a atenção que a área começa a despertar.

Se a antropologia tem levado a cabo pouco investimento com relação ao tema da educação, o mesmo não tem ocorrido no caso da educação em sua aproximação com a área da antropologia. De imediato, dois fatores parecem contribuir para o prestígio da antropologia na educação no Brasil desde, pelo menos, a década de 1990: de um lado, a globalização da economia aliada à condição da pós-modernidade trouxe a questão da diferença e da diversidade cultural para o centro da vida social contemporânea; de outro lado, a antropologia parece preencher, hoje, a lacuna deixada após a expulsão da filosofia, dentre outras disciplinas, do campo educacional a partir da década de 1970. Em uma pertinente análise sobre a cultura universitária, Bosi (1992) indica que nessa época houve um decréscimo progressivo do ensino humanístico tradicional.

Toda cultura superior acaba procurando avidamente significados e valores no seu trabalho, e é precisamente nessa busca que as tendências formalistas começam a alterar-se, cindindo-se: em um movimento para dentro, de enrijecimento extremo e epigônico; e em uma superação que desemboca na negação da negação: a análise formal é então relacionada com o sentido da expressão e da comunicação, sentido interpretável ora em termos psicanalíticos ora em termos histórico-sociais. (BOSI, 1992, p. 310)

De resto, a penetração da proposta da “etnografia educacional” de Rockwell e Ezpeleta (1989), do Grupo de Pesquisa do Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – DIE-Cinvestav-IPN –, nos programas de pós-graduação em educação, tem motivado em muito essa aproximação. Acrescente-se a isso a larga disseminação dos estudos culturais (*cultural studies*) que, muitas vezes, têm contribuído de forma impenhada na formação de certos modismos (GUSMÃO, 2008).

Seduzidos pela ideia do “trabalho de campo” e pelo charme enigmático da palavra etnografia, nem sempre bem compreendida, os educadores em geral não procedem a uma reflexão epistemológica exigida por estas práticas que, no campo da antropologia, são constitutivas de sua tradição identitária. Para Rockwell (1986), a etnografia levada a cabo por profissionais que advêm de outras áreas e que não tiveram

2

Uma das últimas pesquisas do Educ dedica-se justamente a essa questão. Para se conhecer mais a respeito, consultar: Relatório Técnico Diálogos nas fronteiras: a educação como objeto de investigação na antropologia brasileira. Belo Horizonte: PUC-Minas, Fapemig, 2016.

formação em antropologia ou em ciências sociais, em geral, realiza-se por meio de uma urdidura diversa de concepções, práticas e usos que, quase inevitavelmente, recaem na redução instrumental e puramente casuístico no fazer etnográfico.

A partir dos debates e do posicionamento assumido pelo grupo de pesquisadoras do DIE, a pesquisa etnográfica adquiriu na América Latina características muito peculiares devido à apropriação de perspectivas críticas, resistência às modalidades empiristas e busca de uma coerência teórica, debatendo com outras perspectivas qualitativas, inclusive com a pesquisa participante e propondo uma perspectiva crítica de fazer etnografia, visto que Rockwell e Ezpeleta (1989) consideravam a etnografia clássica positivista e colonialista.

A maior preocupação do grupo mexicano tem sido ampliar o alcance teórico da construção do conhecimento e da descrição de processos simbólicos que documentem as particularidades locais sem, contudo, desconsiderar sua relação com o marco teórico geral no qual se situam, de modo a integrar o estudo etnográfico a um contexto amplo sem perder de vista a opção histórica a partir da qual o pesquisador analisa a sociedade. O diálogo com a teoria, desde as primeiras etapas da pesquisa, torna-se uma premissa fundamental; assim, algumas categorias são definidas antes de entrar em campo e os etnógrafos estabelecem contínuos contrastes entre as referidas categorias e os processos que intervêm no cotidiano escolar de acordo com a sua interpretação.

As pesquisadoras pretendem, assim, contribuir teórica e metodologicamente para a investigação do cotidiano³ escolar, evidenciando como cada escola, por ser uma construção histórica e social particular, somente pode ser entendida por meio do conhecimento profundo do seu cotidiano. É através dele que podem ser apreendidos diferentes processos que a constituem e como os sujeitos nela envolvidos constroem e reconstroem saberes e práticas em suas interações. Além disso, qualquer aspecto que pretenda ser pesquisado e adequadamente compreendido sobre professores, alunos, formação docente, entre outros, precisa ser situado no contexto específico de cada instituição escolar. A partir destas premissas, Rockwell e Ezpeleta (1989) oferecem algumas indicações para olhar para dentro da escola, para sua realidade concreta e, ao mesmo tempo, para pensá-la inserida em um contexto histórico mais amplo, isto é, para sua dimensão de historicidade e, por isso mesmo, sujeita à mudança social.

Pois bem, é nesse contexto que destacamos a contribuição teórico-metodológica do DIE-Cinvestav e sua presença no campo da pesquisa em educação no Brasil e na Argentina e justificamos nosso interesse em aprofundar o conhecimento sobre este enfoque da etnografia no estudo da escola na América Latina, como proposto pelo DIE. Desse modo, a proposta do presente artigo se ancora nas seguintes questões: qual o

3

Dentre elas, o conceito de cotidiano em Agnes Heller (1994) e hegemonia e contra-hegemonia em Gramsci (1979).

referencial teórico que embasa sua leitura da antropologia e a proposta de investigações etnográficas? Em que aspectos esta proposta se distingue das abordagens clássicas da etnografia? Como pesquisas no Brasil e na Argentina se apropriam desse referencial teórico-metodológico?

A partir de uma reflexão epistemológica em perspectiva comparada, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma investigação sobre a relação entre a antropologia e a educação nos contextos brasileiro e argentino, tendo como ponto de partida a “etnografia educacional”, proposta pelas pesquisadoras Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, representantes paradigmáticas do DIE-Cinvestav-IPN do México.

Em *Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil*, pesquisa realizada entre 2009 e 2011, pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação – Educ – do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, financiada pela Fapemig (TOSTA et al., 2011), e, posteriormente, em projeto na comparação com a Argentina, financiado pelo CNPq (TOSTA et al., 2012), buscou-se, de um lado, aprofundar e ampliar o entendimento sobre o campo de estudos da “etnografia educacional” desenvolvida a partir da proposta de Rockwell e Ezpeleta (1989) e, de outro, em vista da acolhida desta proposta no Brasil e na Argentina, compreender o processo de sua apropriação pelos pesquisadores em educação desses dois países

O resultado, bastante positivo, apontou também os limites do uso dessa proposta etnográfica no campo da educação no Brasil. Resumidamente, chegou-se à seguinte conclusão:

Pode-se dizer que a leitura das dissertações e teses que procuraram inspiração na proposta do DIE-CINVESTAV-IPN do México trouxe grande contribuição para o conhecimento do que “se passa nas escolas”, ou seja, uma compreensão bastante situada no interior da escola, do seu cotidiano, dos espaços, das dinâmicas e práticas que acontecem nesta instituição e que, raramente, eram documentadas ou significadas em pesquisas de natureza quantitativa e nas chamadas investigações orientadas pelas teorias da reprodução. [...] Contudo, observou-se pouco aprofundamento ou apropriação “global” da proposta do DIE, pouco conhecimento e discussão dos fundamentos e dos autores e perspectiva que basessem a proposta deste Departamento. Pode-se afirmar, a partir dos trabalhos analisados, que a perspectiva das autoras e autores mexicanos possibilitou uma aproximação e (adoção) da etnografia, assumida como uma nova e fecunda perspectiva para as pesquisas no campo da educação, especialmente nas escolas na América Latina. Mas, o fato é que essa aproximação e adoção não vieram sempre seguidas de um diálogo mais profundo e necessário com a antropologia e seus aportes teóricos e metodológicos.

Ele ocorreu, muitas vezes, por via de uma “importação” do método etnográfico despido do referencial teórico originário. Fato que reitera o que alguns outros estudos similares já observam: certa confusão existente entre o que é o empreendimento intelectual na antropologia para se fazer uma etnografia, com o estudo qualitativo ou a observação participante. Dito de outra maneira, a apropriação metodológica é entendida ou confundida, muitas vezes, com procedimentos como convivência e observação na escola ou com a observação participante, que é a referência que mais aparece nas pesquisas analisadas. (TOSTA et al., 2011, p. 70-71)

A pesquisa trouxe outras novidades e necessidades, sendo a aproximação com o caso da Argentina a principal delas. O DIE e a “etnografia educacional” de Rockwell e Ezpeleta (1989) também se fazem fortemente presentes na história da educação e da antropologia argentina, porém, de maneira diferenciada daquela observada no Brasil. Pode-se dizer que a penetração das ideias desenvolvidas no âmbito do DIE no Brasil ocorre via os estudos realizados no campo da educação, diferentemente do que parece acontecer no caso da Argentina, onde a penetração das ideias do DIE se faz via o campo da antropologia mobilizada pelos estudos de problemáticas educacionais.

OS CAMINHOS DA PESQUISA E AS CONTRIBUIÇÕES DO DIE

Com o intento de evitar todo e qualquer reducionismo acerca da educação e da escola e buscando coadunar as contribuições de diferentes autores e perspectivas teóricas, Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta buscam articular uma (nova) antropologia da educação e, especialmente, o desenvolvimento de um fazer etnográfico próprio às investigações na escola, a fim de que se possa conhecer e compreender, o mais amplamente possível, como essa instituição se constitui e atua diante da multi e interculturalidade, por exemplo, e das demais forças que a engendram.

É inegável pensar que a escola, bem como outros espaços educacionais, compõe-se de realidades experimentadas e vividas que se fazem e se refazem continuamente por meio de processos culturais que engendram a vida humana em seu interior (GUSMÃO, 1997) e que, portanto, não podem ser pensados a partir de uma imagem estanque e homogeneizante. Isso quer dizer que, embora ainda se encontrem presas a uma lógica racional universalista, as escolas não são todas iguais, visto que cada uma delas tem uma cultura particular, com sistemas de classificação e produção de simbologias próprios, distintas formas de sociabilidades e rituais que compõem seu cotidiano, bem como diferentes modos de hierarquizar seus agentes na construção de suas práticas (ROCHA, 2012).

Reconhecer a escola como um espaço sociocultural implica a crença de que ela não está isolada da vida social e que, dentre outros aspectos, seu interior é perpassado e constituído por diferentes atores, de diversas culturas, com vários saberes e múltiplas formas de ver e experimentar o mundo. Em outras palavras, importa examinar que as escolas “se realizam nos modos como os sujeitos as pensam e as vivenciam em seus contextos” (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 135).

A partir deste ponto de vista, e para entender a particularidade da proposta teórico-metodológica de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, é importante reconstruir a trajetória do seu grupo de pesquisa e buscar sua origem e principais influências do contexto histórico em que surgiu e desenvolveu-se. Assim, pode-se localizar o início deste processo nos anos 1970, quando países latino-americanos eram dominados por regimes militares. Neste período podemos identificar uma profusão de movimentos de educação popular predominantemente influenciados pelo pensamento de Paulo Freire e com o apoio de setores vinculados à Igreja Católica e a grupos políticos de esquerda. Época em que as “teorias reprodutivistas” eram hegemônicas, as experiências pedagógicas inovadoras aconteciam fora da escola, na educação popular e não formal e não no sistema formal de ensino, em que, pressupunha-se, não haveria condições de renovação e mudança, tal a sua aderência incondicional às classes dominantes e ao *status quo*.

Com o processo de democratização nos anos 1980, vários países latino-americanos (México, Colômbia, Peru, Brasil, Argentina, entre outros) começaram a buscar formas de transferir às escolas as experiências pedagógicas inovadoras desenvolvidas nos projetos de educação popular. Educadores críticos participaram de reformas educativas em seus países, como foi o caso do México, visando lutar por uma educação pública de qualidade. O grupo de pesquisadoras do Departamento de Investigación Educativa – DIE – participou desses projetos, fez a releitura dos clássicos do marxismo, principalmente nas interpretações de Georg Lukács (1978) e Antônio Gramsci (1979), e também a leitura de teóricos contemporâneos como Louis Althusser (1998), Agnes Heller (1994), Jürgen Habermas (1987), Pierre Bourdieu (1992), Edward Thompson (1987), entre outros, e desenvolveu um debate crítico com as perspectivas estruturalistas e fenomenológicas, em busca de concepções que as superassem.

Nesse intenso debate intelectual, Rockwell e Ezpeleta (1989), ao problematizarem o lugar da instituição escolar na sociedade capitalista, reconhecem a contribuição das perspectivas macrossociais e políticas para a análise da relação entre escola e sociedade, porém, questionam os limites de determinadas categorias marxistas para compreender a realidade escolar na América Latina. Esta reflexão teórica possibilita a recuperação do conceito de Estado em Gramsci (1979), definido como “sociedade civil mais sociedade política, ou seja, hegemonia revestida

de coerção” (COUTINHO, 1976). A sociedade civil assume em Gramsci um novo sentido, expressando o momento da persuasão e do consenso, o que permite olhar a escola a partir de outro ângulo, ou seja, possibilita pensar um *conceito emancipatório de educação* porque, para este autor, se é na sociedade civil que circulam ideologias, é nela, também, que podem ocorrer contraideologias que buscam corroer o senso comum, fomentado pela ideologia dominante.

Com efeito, para Rockwell e Ezpeleta (1989), a escola seria um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes populares. É onde estão presentes os interesses divergentes e antagônicos entre o Estado, representante histórico das classes dominantes, interessado em manter o *status quo*, e as classes populares que veriam na escola a chance de superar a exploração e de melhorar sua condição de vida. Nesta direção, tais classes se apropriariam, cotidianamente, dos conteúdos educativos para reelaborá-los fora do controle estatal e em favor de seus interesses e lutas. Assim, as pesquisadoras também introduzem no campo da educação o conceito de *cotidiano* e de *vida cotidiana* na perspectiva proposta pela filósofa Agnes Heller (1994), apontando o estudo do cotidiano escolar como um caminho para compreender a natureza da relação entre o Estado e as classes populares, mediada pela escola. Para tal, elas afirmam que é necessário reavaliar as categorias utilizadas pelos estudos realizados na escala macro (classe social, sistema social, reprodução, dominação, entre outras), repensá-las ou abandoná-las, a fim de encontrar novas categorias mais adequadas à escala micro do cotidiano escolar.

Para as pesquisadoras do DIE, portanto, há vida cotidiana em toda parte. Assim, o conceito de cotidiano escolar permite recuperar a heterogeneidade da escola, sendo que a única forma de dar conta desta realidade é tomá-la como uma construção histórica. Assim é que, do ponto de vista de Heller, mostrar o cotidiano é historicizá-lo. Em outros termos, a vida cotidiana está no âmbito da história e não fora dela, argumento que traz grande potencialidade para os estudos sobre a escola ou na escola. Esta perspectiva nos permite pensar os professores e os alunos como

[...] sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos. (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 28)

As pesquisadoras dialogam com a perspectiva fenomenológica, cujo objetivo é aprofundar a interpretação dos significados socialmente compartilhados pelos indivíduos em interação, o que implica considerar a intencionalidade, as vozes dos sujeitos, os estilos de interação e o

contexto geral no qual se dá a produção específica de textos simbólicos. Dessa maneira, as autoras questionam a definição do processo de pesquisa somente em termos de interpretação de significados, deixando fora da análise outros processos sociais susceptíveis de serem estudados. A partir desses debates e do posicionamento assumido pelo grupo de pesquisadoras do DIE, a pesquisa etnográfica adquiriu na América Latina características muito peculiares em função da apropriação de perspectivas críticas, da resistência às modalidades empiristas e da busca de uma coerência teórica, debatendo com outras perspectivas qualitativas, inclusive com a pesquisa participante, e propondo uma nova forma de fazer etnografia.

A maior preocupação dos pesquisadores do DIE tem sido ampliar o alcance teórico da construção do conhecimento e da descrição de processos simbólicos que documentem as particularidades locais, sem, contudo, desconsiderar sua relação com o marco teórico geral no qual se situam. Assim, buscam integrar o estudo etnográfico a um contexto amplo sem perder de vista a opção histórica a partir da qual o pesquisador analisa a sociedade.

A articulação entre a reflexão teórica e o trabalho empírico permitiu que os pesquisadores do DIE observassem, descrevessem e analisassem situações do cotidiano escolar, construindo novas relações que possibilitaram a releitura da escola articulando novos conceitos e categorias. Nessa abordagem, que busca superar as dicotomias como aquelas mencionadas neste texto, coexistem na escola uma história documentada e uma não documentada; entrecruzam-se determinações civis e estatais; estão presentes o homogêneo e o heterogêneo. A ideia, então, é pensar no processo de *construção social da escola*, ou seja, a escola como versão local e particular no movimento histórico. Nesse sentido, Rockwell e Ezpeleta (1989) propõem avançar teórica e metodologicamente nas investigações sobre a realidade escolar, superando as ferramentas teóricas utilizadas anteriormente para pensar a instituição e que não permitiam enxergá-la em sua concretude e não davam a ela centralidade e nem visibilidade. Para as autoras,

[...] o intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia para elencar suas deficiências e carências. (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 10)

Diversamente, as autoras buscam estudar a escola em sua *positividade*, não como o *bom*, mas no sentido do *existente*, do que podemos enxergar concretamente na realidade de cada escola. Elas buscam conhecer a escola de outro modo, não pelas suas carências, mas sim pelas contradições que nela se apresentam e que podem permitir as

necessárias mudanças. É preciso conhecê-la por dentro, na sua dimensão micro, sem, contudo, perder de vista o movimento social mais amplo do qual é parte. Nessa direção, qualquer aspecto que se queira pesquisar e adequadamente compreender sobre professores, alunos, formação docente, entre outros elementos que configuram o cotidiano na escola, precisa ser situado no contexto específico de cada instituição escolar. Enfim, Rockwell e Ezpeleta (1989) oferecem inúmeras indicações para “mirar desde abajo” da instituição escolar, para sua realidade concreta e, ao mesmo tempo, para pensá-la inserida em um contexto histórico amplo.

Com estes argumentos as autoras direcionaram seus estudos sobre a análise e a busca de uma nova proposta de investigação da escola. Entravam em campo as contribuições da etnografia, fazer essencial da Antropologia, buscando transformar, a partir do cotidiano das escolas – ao mesmo tempo em que indo além da cotidianidade – o não significativo ou pelo de sentidos.

A partir dessa proposição, o que seria observável no contexto escolar? Nas palavras de Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 1), seria “o que ocorre fora dos limites dos regimentos, fora da classe, ‘fora de asamblea’ fora da visita rotineira do supervisor”. Ou seja, o resgate do vivido, tanto do instituído como do não instituído, não oficializado, mas que tem efetividade e existência concreta no dia a dia da escola, nas relações sociais estabelecidas entre todos os sujeitos envolvidos com a educação escolar. Em suma, para as autoras, aproximar-se da escola com a ideia de “vida cotidiana” significa algo mais que “chegar” e “observar” o que ocorre diariamente em seus corredores, salas de aulas, dentre outros espaços. Trata-se, antes, de uma postura teórico-metodológica, uma “orientação, de certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na Escola” (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 2).

Suas contribuições para a investigação do/no cotidiano escolar expressam, no contexto em que foram formuladas, não só um novo tipo de conhecimento sobre a realidade escolar, mas, também, um compromisso de que esse conhecimento contribua para a transformação da realidade. Essa abordagem tem especial relevância por corresponder a uma intencionalidade política e educativa: “transformar a escola” (ROCKWELL, 1992).

Isto posto, de natureza bibliográfica e comparada, a investigação de onde parte este artigo se baseia no exame de dissertações e teses de Programas de Pós-graduação em Educação, no caso brasileiro, e de Programas de Pós-graduação em Antropologia da Educação e de Educação, no caso argentino, com a finalidade de inventariar o que já foi produzido acerca do diálogo entre antropologia e educação, a partir dos anos 1980. Com o objetivo de se alcançarem novas informações, esclarecimentos e interpretações em temas e ângulos ainda pouco explorados, a pesquisa bibliográfica enquanto procedimento metodológico visa,

especialmente, à produção de conhecimento aprofundado de determinado assunto, do mesmo modo que se ocupa da constituição e desenvolvimento de um objeto de pesquisa. A esse respeito, deve-se considerar também que

[...] a compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacuna e vieses. (SOARES, 1989, p. 3)

Tendo como procedimento nuclear a pesquisa documental com vistas à comparação, a investigação seguiu os princípios básicos de identificação, compilação e fichamento das obras analisadas. E diante dos objetivos colocados e considerando a articulação entre dois campos do conhecimento – a antropologia e a educação –, a investigação e a análise se deram a partir do referencial teórico-metodológico hermenêutico-dialético, uma vez que essa perspectiva propõe a adoção de uma postura interpretativa, em que se buscam os sentidos e os significados do conteúdo dos textos coletados com base em uma revisão crítica na qual contradições, aproximações e distanciamentos podem ser mais bem dimensionados, ampliando novas perspectivas de entendimento.

A hermenêutica, em linhas gerais, tem como centro de interesse a compreensão dos significados dos fenômenos, nos quais as ações humanas podem ser abordadas enquanto “textos”, que podem revelar muitos significados ocultos a partir de sua apreensão e interpretação. Tais textos se produzem e estão inseridos em determinado contexto sócio-histórico-cultural, ganhando significados e sentidos que escapam do controle de quem os produziu. Pode-se dizer, então, que eles têm vida própria, tratando-se de um fenômeno sociopolítico que obtém relevo no transcorrer da história. Assim, por meio de uma postura epistemológica que empreende esforço sistemático e metódico, a hermenêutica propõe buscar os significados e propósitos nas situações concretas da vida dos sujeitos, sendo a interpretação um destacado empreendimento nessa análise (MINAYO, 2002).

Já a dialética enquanto metodologia, de acordo com essa autora, pressupõe o estudo das oposições, considerando que o mundo é movimento e está em constante desenvolvimento, isto é, nada é estático ou hermético. O conhecimento, portanto, tratar-se-ia sempre de um diálogo, advindo de um processo de verdades relativas oriundas de uma verdade mais ampla. Na perspectiva da dialética, conseqüentemente, cada fenômeno traz em seu interior sua própria contradição, o que significa

dizer que cada coisa é o que é em dado momento, uma síntese de sua afirmação e de sua negação. A partir desse ponto de vista, o cientista deve sempre considerar em suas investigações a contradição e o conflito, o “devir”, o contexto histórico, como também a totalidade e a unidade dos contrários envolvidos.

Considerando-se, pois, que os fenômenos são social e historicamente construídos, a conjugação entre a hermenêutica e a dialética, de acordo com Minayo (2002), colabora para a transposição das limitações de cada método vislumbrado separadamente, constituindo em uma abordagem que engendra uma ótica teórico-metodológica compreensiva e crítica de análise da realidade social, sendo, portanto, o método

[...] mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir de seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida. (MINAYO, 2002, p. 231)

Em conciliação com a metodologia adotada, o que implica situar os documentos em seu contexto para que possam ser compreendidos, a investigação contou basicamente com dois níveis em sua análise: compreensão do contexto sócio-histórico em que foram produzidos os documentos na articulação antropologia-educação e suas repercussões nesse contexto, o que constitui o marco teórico fundamental para a análise; e interpretação a partir dos encontro dos fatos empíricos com as concepções teóricas, visto que os documentos precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Trata-se aqui da descoberta da totalidade e de sua significação particular e geral, bem como das reflexões advindas da comparação entre Brasil e Argentina, a partir da leitura e exame do material (teórico-metodológico e empírico) selecionado que constituiu o *corpus* das investigações das quais partem as reflexões deste texto.

De natureza qualitativa, a intenção da pesquisa aqui apresentada não exclui, entretanto, o uso de dados quantitativos, pois consideramos que, partir de diversas abordagens, é possível situar melhor os dados no conjunto do contexto social investigado e, conseqüentemente, alcançar uma análise e interpretação mais complexa dos mesmos (SANCHIS, 1997). Essa conciliação busca, portanto, romper com a dicotomia que comumente envolve critérios quantitativos e qualitativos no exame de dados, perspectiva que pode ser bastante limitadora ou mesmo dolosa ao fazer científico, porque, de fato, não há (ou não deveria haver) uma oposição entre essas abordagens, visto que elas se integram e se complementam convenientemente, desde que haja como pano de fundo um modelo teórico substancial (ROESSNER, 2000), moção que buscamos construir epistemológica e metodologicamente no desenvolvimento desta investigação.

ANTROPOLOGIA, ETNOGRAFIA E ESCOLA NO BRASIL

Pelo que foi possível apreender, conforme mencionado, nas últimas duas décadas a antropologia começou a descobrir a educação. Este fato diz muito sobre a antropologia e a educação no Brasil na atualidade: de um lado, aponta para o amadurecimento e penetração da antropologia no estudo dos mais diversos temas, problemas e objetos sociais; de outro, a educação tem obtido atenção especial em termos de políticas públicas, por exemplo, com a promulgação, em 1996, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB – e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN.

Na investigação denominada “Etnografia para a América Latina – um outro olhar sobre a escola no Brasil”, durante o processo da pesquisa foram identificados e selecionados levantamentos em educação produzidos a partir dos anos 1980 no Brasil, que adotaram o referencial teórico metodológico do DIE-Cinvestav. Tais dados foram coletados junto ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, sendo mapeadas, por meio do descritor “etnografia”, dissertações e teses produzidas no Brasil nos seus programas de pós-graduação em educação.⁴ Ao final desta coleta, que não aconteceu sem vários percalços de ordem técnica relativa aos acessos junto ao portal, foram selecionadas 1.192 produções, correspondendo a 973 dissertações e 219 teses. O conjunto das 1.192 produções selecionadas foi lido e analisado por meio dos dados apresentados em seus resumos. Identificado esse expressivo contingente de produções que mencionaram a etnografia em seus resumos, fez-se necessário avaliar em uma segunda leitura dos resumos das dissertações e teses a existência de indícios que possibilitassem à equipe de pesquisadores um maior entendimento acerca do uso da etnografia nas pesquisas selecionadas. Isto porque, na leitura dos resumos, foram encontradas inúmeras denominações referentes aos procedimentos metodológicos, o que impossibilitou uma percepção mais imediata e precisa dos trabalhos, além do fato de, em muitos casos, não haver nenhuma referência à metodologia usada nas pesquisas, como é de se esperar em um resumo.

Com o objetivo de nortear uma segunda leitura para reaproximação e análise dos resumos na tentativa de captar o mais fielmente possível o que os mesmos diziam do uso da etnografia nas investigações, foram definidas as seguintes “categorias”:

- o cotidiano escolar em seus espaços, dinâmicas, condições materiais e no contexto da sala de aula;
- presença da relação escola/sociedade e escola/comunidade;
- dimensão da relação entre o “prescrito” e o “realizado” no cotidiano escolar: políticas públicas e políticas escolares (normas; regulamentos; currículo; regimentos e seus reflexos sobre a escola);
- compromisso da investigação com a mudança social, a partir de um olhar sobre a “existência real” da escola, não apenas para

4

Esta etapa da pesquisa ocorreu em 2009 e, neste ano, o *site* da pesquisa apresentava disponíveis os anos de 1987 a 2008.

diagnosticar carências e deficiências existentes, mas também indicando as manifestações cotidianas que orientam para a transformação da escola, indo “além do cotidiano”.

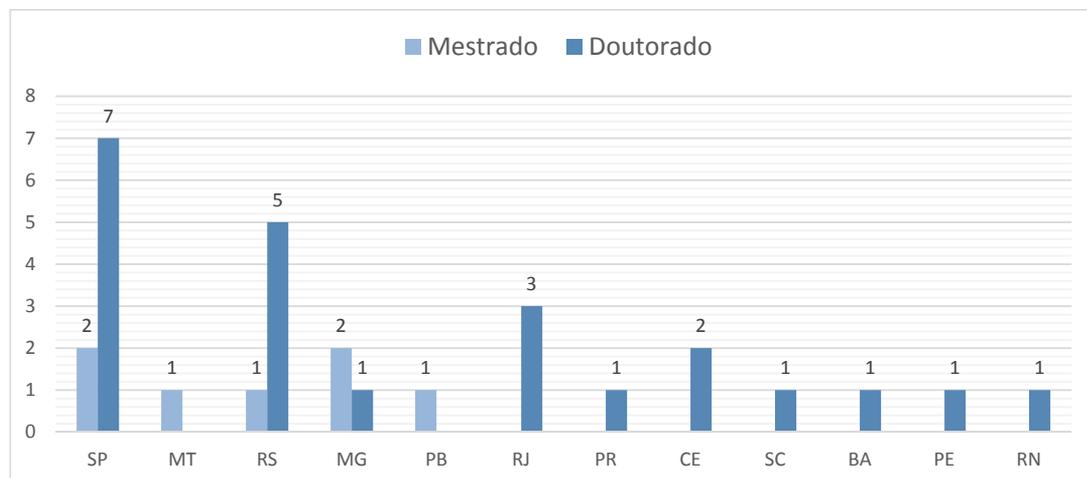
Essa renovada análise dos resumos resultou em significativa queda no número de produções anteriormente selecionadas: do total de 973 dissertações, foram escolhidas 178, e, das 219 teses, selecionaram-se apenas 66, totalizando, assim, 244 trabalhos que, de acordo com o critério da região/número de pesquisas, passariam por outra seleção para leitura na íntegra dos textos e posterior análise crítica e situada nos objetivos deste projeto. Embora as referidas categorias tenham possibilitado uma leitura bem mais aproximada acerca do uso da etnografia nas pesquisas, outros aspectos também foram considerados. Além da grande quantidade de produções, os resumos destas 244 pesquisas ainda se mostraram inconsistentes, contendo informações que foram consideradas pelos pesquisadores insuficientes quanto ao entendimento da opção metodológica e do referencial teórico adotado pelos seus respectivos autores.

Tal constatação deu a partida para uma terceira leitura e análise dos resumos, a fim de que fosse contemplada a relação acima indicada por região e quantidade de trabalhos. Na seleção final das obras, foram localizadas 13 produções (seis teses e sete dissertações) que mencionaram explicitamente em seus resumos a utilização do referencial teórico para a etnografia proposto pelo DIE. Este dado foi considerado mais que seguro para que tais pesquisas fossem separadas para a leitura analítica. No entanto, não seria possível limitar a análise apenas aos resumos que indicavam o referencial teórico e metodológico do DIE, lembrando as dificuldades enfrentadas no que diz respeito à leitura dos mesmos, uma vez que muitos deles encontravam-se incompletos, com palavras grafadas de forma incorreta, além de não explicitar – em grande parte dos casos – o referencial teórico adotado na dissertação ou na tese. Afora as 13 pesquisas selecionadas, decidimos, então, pelo refinamento dos critérios da investigação e desta vez foram consideradas para leitura apenas as produções de doutorado. Tal decisão foi tomada tendo em vista que um dos pressupostos da etnografia é a exigência de um tempo alargado para a sua realização, com permanência prolongada do pesquisador na escola. Este critério adotado foi amparado na certeza, também, de que o curso de doutorado que pode ser concluído em até quatro anos e meio, no caso do Brasil, favorece o pressuposto de que o doutorando teve experiência de pesquisa acumulada na dissertação e mais tempo para o campo, fatores que, em princípio, viabilizariam a realização de uma etnografia. A partir de tal decisão, o *corpus* da pesquisa passou a ser constituído por 66 teses e sete dissertações. Desse total, foi escolhido, por meio de uma última leitura mais seletiva, um conjunto de trabalhos que atendiam ao critério de representatividade por região explicitada.

Finalmente chegou-se a um número de 30 produções e, dentre elas, encontram-se as dissertações que mencionaram diretamente o uso do referencial teórico metodológico do DIE.⁵

GRÁFICO 1

TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SELECIONADAS PARA LEITURA E ANÁLISE



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados sistematizados pela equipe de pesquisadores apontaram três pesquisas que, de fato, se constituíram em uma etnografia – tal como aquela proposta pelo DIE a partir do referencial teórico e metodológico em questão –, além de outras oito pesquisas que, apesar de não atenderem aos critérios, apresentaram alguma contribuição relevante relacionada a aspectos importantes do referido referencial. As demais 19 investigações nada diziam deste referencial e/ou não corresponderam em nenhum aspecto ao referencial da etnografia.

ANTROPOLOGIA, ETNOGRAFIA E ESCOLA NA ARGENTINA

No que tange à Argentina, à primeira vista, sua história da formação da antropologia se parece com a do Brasil ou de todas as “antropologias periféricas”. Afinal, também na Argentina, os primeiros modelos de explicação têm sua origem no “centro” e são importados do mundo anglo-saxão. Contudo, seguindo a sugestão de Oliveira e Ruben (1995), isso não impediu o desenvolvimento de “estilos de antropologia”, cuja caracterização explica-se, em parte, à luz do processo histórico, social e político de formação da nação. A antropologia argentina não foge à regra, em nosso entendimento.

De acordo com Neufeld (2011), foi em 1984, a partir do retorno à democracia (após o último período de governos militares naquele país), que a organização do subcampo disciplinar conhecido como Antropologia

⁵ Das 30 teses e dissertações, seis das indicadas para leitura na íntegra não foram disponibilizadas para a pesquisa pelo fato de não terem sido localizadas em suas bibliotecas de origem para envio à Biblioteca da PUC-Minas, através do sistema COMUT. A cópia de uma delas para uso na pesquisa não foi autorizada pelo autor. Uma das teses teve uma análise diferenciada por se tratar de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento do uso da etnografia na pesquisa educacional.

e Educação teve lugar nas universidades de Rosário, Buenos Aires e La Plata. Ainda segundo a autora, esse campo da etnografia foi se constituindo em meio à natureza multidisciplinar que marca as formações universitárias nas faculdades de educação. Os institutos de Antropologia e Ciências da Educação das universidades acima mencionadas logo conquistaram uma quantidade significativa de estudantes do campo da educação, que passaram a desenvolver pesquisas no âmbito da antropologia.⁶ É preciso destacar, no entanto, que os diálogos entre a etnografia e a educação tiveram seus antecedentes na Argentina, mesmo antes do período acima mencionado.

Desde essa perspectiva, pode-se deduzir que, de um modo geral, dois elementos destacam a forte presença de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta na construção da tradição etnográfica no campo da pesquisa em educação na Argentina. São eles: a participação de Elsie Rockwell na organização da *Red de Investigaciones Cualitativas en Educación*, a qual divulgou as primeiras discussões sobre a etnografia na Argentina; e o canal de comunicação estabelecido a partir da presença da argentina Justa Ezpeleta no México (no período da ditadura no país), o que resultou na produção teórica, em 1983, da dupla Ezpeleta e Rockwell acerca do enfoque etnográfico na pesquisa em educação.

Diferentemente das pesquisas brasileiras que buscaram trabalhar com a etnografia do DIE,⁷ as pesquisas argentinas mostraram um maior trânsito nos referenciais teóricos propostos por Elsie Rockwell, mais do que de seus escritos produzidos com Justa Ezpeleta ou Ruth Mercado, por exemplo. Estas são autoras dos primeiros tempos do DIE, suas fundadoras. Do mesmo modo, os estudos argentinos lidos e analisados, de fato, conseguiram compreender as realidades escolares investigadas como um todo integrado, isto é, tanto na dimensão macro quanto na micro, em seus diversos aspectos. São exemplares os estudos de localidade, em bairros ou em determinadas comunidades caracterizadas por um grande número de migrantes rurais ou estrangeiros, indicando o interesse dos pesquisadores argentinos pelo viés da interação cultural entre diferentes etnias e identidades.

Sendo assim, não se pode deixar de afirmar que a relação entre a proposta do DIE e os estudos etnográficos em educação realizados na Argentina é muito mais estreita que no Brasil, dado que a formação em antropologia dos argentinos, na retomada do campo após os longos anos da ditadura militar naquele país, vai ocorrer de modo predominante no Instituto Politécnico do México – IPN –, onde está localizado o DIE. Bem diferente do que aconteceu no caso brasileiro das ciências humanas e sociais, em que numa antropologia ainda nascente e se consolidando não houve uma intervenção da ditadura militar no Brasil sobre estes pesquisadores. Já na Argentina, as leituras indicam uma certa paralisia por efeito da dura perseguição do Estado aos intelectuais, como também

6

Para Neufeld (2011, p. 4): "Esto tiene sus excepciones y bien importantes: en la Universidad Nacional de Córdoba, en donde la Licenciatura en Antropología no existía (se crea recientemente, en 2010) la investigación socioantropológica acerca de problemáticas educativas encontró su sede en el Instituto de Investigación María Saleme de Bournichon, de la Escuela de Ciencias de la Educación y en el Centro de Estudios Avanzados, ambos de la Universidad Nacional de Córdoba".

7

Nestas, a principal obra de referência foi *A pesquisa participante*, de Rockwell e Ezpeleta (1989). Outros autores utilizados com frequência foram: Agnes Heller, Antonio Gramsci, Antônio Nóvoa, Vygotsky e Adam Schaff.

mostram que, diante desta realidade, os pesquisadores buscaram outros países para se formarem ou continuarem sua formação. No caso dos antropólogos ou aspirantes à formação nesta área, o México parece ter sido o país mais procurado e houve amplo acolhimento da parte do IPN.

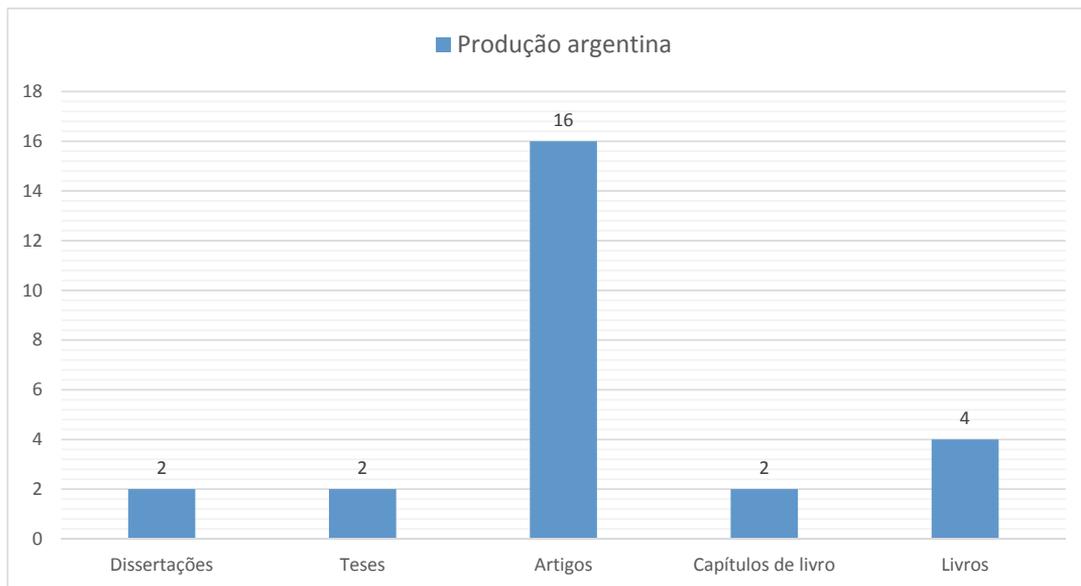
De igual modo, é importante observar outra diferença entre o campo da etnografia na Argentina e no Brasil: o foco da discussão nas pesquisas analisadas se volta muito mais para a própria compreensão do lugar da antropologia em diálogo com a educação do que para a questão metodológica da etnografia, como pudemos anotar nas pesquisas brasileiras. Tal fato não indica, de modo algum, que não haja discussão metodológica acerca da etnografia na pesquisa argentina, antes disso, aponta claramente que a etnografia, enquanto dimensão fundadora do campo e do trabalho antropológico, já se encontra subentendida na realização das pesquisas em educação naquele país.

Os debates em torno de conceitos como cotidiano e cultura, a questão da mudança social e as tensões postas em jogo nas relações Estado/escola, famílias/escola, saberes discentes/saberes docentes, representações etnocêntricas/desnaturalização de preconceitos e visões de mundo emergem praticamente de todas as pesquisas analisadas como categorias necessariamente articuladas a estas investigações. Assim, nas pesquisas argentinas, não se trata tanto de dizer que se está utilizando o referencial da etnografia, mas sim de se compreender que este fazer antropológico – a partir da concepção do DIE – já se encontra entendido como mecanismo teórico essencial para compreensão da realidade dos problemas educacionais na América Latina.

Podemos inferir, em um primeiro momento, que um dos elementos que embasa o fato da apropriação mais “consistente” da proposta do DIE na Argentina, em comparação com a situação desta proposta no Brasil, decorre da constatação de que, assim como no México, a referida apropriação na Argentina se dá pela via de um constante e atualizado diálogo com a realidade educacional do país. Dessa maneira, no caso argentino, a etnografia do DIE parece não ter adentrado o campo da pesquisa em educação pelo viés de uma “sedução ideológica”, como analisamos no caso brasileiro, estando sua apropriação vinculada muito mais diretamente a um compromisso e à crença na mudança social e compreensão dos fatores étnicos, culturais e sociais que envolvem a construção cotidiana da escola naquele país. Isso indica um “posicionamento político” diante da realidade educacional a partir da própria postura teórico-metodológica assumida nas pesquisas em educação.⁸

8

Em razão de na Argentina não haver à época um sistema nos modos do portal Capes, cujo acervo se tratou de recurso fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa no que tange aos trabalhos brasileiros analisados, tivemos uma enorme dificuldade de encontrar dissertações e teses defendidas na Argentina. Por essa razão, optamos por conhecer as pesquisas por meio de livros e artigos científicos.

GRÁFICO 2
PRODUÇÃO ARGENTINA ANALISADA

Fonte: Dados da pesquisa.

Isso posto, podemos inferir alguns aspectos importantes e comuns ao conjunto de pesquisas argentinas, tais como a recorrência das temáticas vinculadas ao mundo da infância, da adolescência e da juventude e da docência posta sempre em relação e tensionamento com a instituição escolar e com a sociedade local. A grande motivação traduzida nos objetivos que mobilizaram estas investigações é concentrada nas questões sociais de ordens nacional, regional ou local – seja de corte de classe, de origem (como no caso dos migrantes em áreas de fronteira), de integração ou não com políticas educacionais – e na abordagem das relações escola e família e escola e demais instituições presentes em uma determinada localidade. Nesse contexto, é importante destacar que, em geral, os sujeitos das pesquisas são ouvidos em sua totalidade ou em sua representatividade. A chave teórica e metodológica das investigações é o cotidiano tal como proposto pelo DIE e as lutas dos grupos abordados são analisadas como movimentos de resistência, dos quais a escola é um ator social de relevância.

A pesquisa de campo aparece bastante diversificada e nem sempre podemos afirmar com segurança tratar-se de uma etnografia, mesmo na reinterpretação das pesquisadoras do DIE. Mas as autoras deste Departamento estão presentes na literatura usada nos trabalhos analisados, especialmente Elsie Rockwell.

Fica evidenciado, ainda, com relação à bibliografia, um acúmulo de estudos e pesquisas de autores argentinos que acabam por tornar-se a referência do conjunto da obra. Exemplo disso é a frequência com que Neufeld, Batajan e Thisted são citados nas pesquisas. Em outros

termos, o que podemos afirmar é que há uma tradição de estudos na antropologia da educação na Argentina em torno de um grupo de pesquisadores que se formaram no México e continuam dialogando com as pesquisadoras e pesquisadores do DIE. A manutenção deste diálogo os mantém atualizados e fortemente sintonizados com o desenvolvimento e as mudanças do próprio DIE.

APONTAMENTOS ANALÍTICOS COMPARATIVOS

A partir da comparação entre as realidades das antropologias praticadas no Brasil e na Argentina no campo da educação, considerou-se a noção de estilo, uma vez que esta perspectiva possibilita uma análise que não comporta uma hierarquização e tão pouco um estabelecimento de juízo de valor. Ao contrário, permite uma comparação que busca pontuar e analisar semelhanças e diferenças, considerando-se os distintos modos e estilos de antropologia praticados em cada um destes países.

Conforme já mencionado, o contexto histórico latino-americano no qual se desenvolve a proposta do grupo do DIE é marcado por profundas transformações sociais, políticas e culturais que vinham se desenvolvendo desde os anos 1960. Nesse sentido, um conjunto de ações no plano nacional e internacional, tais como as resoluções da Unesco sobre patrimônio (ROCHA, 2009), a crítica cultural da etnografia desencadeada no campo da antropologia (MARCUS; FISCHER, 1986), o crescimento dos movimentos sociais na América Latina e, em particular, no México (WOLF, 2003), contribuí para o clima de mudanças que a educação ansiava já por longo tempo.

Pelo levantamento realizado nesta pesquisa, o conjunto da produção das pesquisadoras do DIE reflete bem o espírito desse período de movimentos e transformações sociais, assim como os questionamentos de teorias e enfoques teóricos metodológicos até então predominantes no campo das ciências sociais. Isso traz para o campo da educação a possibilidade de ampliar seus caminhos e olhares sobre a escola, seus processos, práticas e sujeitos envolvidos nos diferentes contextos e processos educativos, tendo em vista a mudança social.

Embora as dissertações e teses analisadas no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil apresentem limites de apropriação e aprofundamento dos pressupostos teórico-metodológicos do DIE, como foi possível observar na análise das mesmas, do ponto de vista empírico, a abertura à perspectiva proposta pelo DIE trouxe significativa contribuição para o conhecimento da realidade social brasileira, em geral, e da escola, em particular. Em outras palavras, a abordagem das escolas nas dissertações e teses, nos vários casos analisados, oferece dados significativos sobre a realidade social contemporânea à luz dos movimentos sociais e das políticas públicas de cultura e de educação dos últimos

30 anos, bem como sobre as “culturas das escolas” e as “culturas nas escolas” em suas singularidades, espalhadas pelo território nacional. Portanto, tal instituição ganha visibilidade a partir desses estudos que tematizam desde os problemas básicos de infraestrutura que afetam o cotidiano das escolas até as relações de poder entre os grupos que as integram, como diretores, professores, alunos e funcionários, passando, também, pelas relações que a escola estabelece com o seu entorno e pela questão da formação e da prática docente.

Sem dúvida alguma, pode-se inferir que o estudo dessas experiências soma para a ampliação do entendimento do campo científico da educação no Brasil em interface com outros campos, como também para os processos futuros de transformação social da escola. De resto, apesar dos limites teórico-metodológicos evidenciados nos trabalhos brasileiros analisados, eles servem para iluminar os pontos que ainda se encontram pouco desenvolvidos.

Um fator diferencial entre as pesquisas brasileiras e argentinas relaciona-se a um dos pilares teórico-metodológicos da proposta do DIE, o qual diz respeito à abrangência contextual da pesquisa. Em outros termos, os processos investigativos não devem ser restritos ao espaço escolar, mas, ao contrário, devem desenvolver-se articulados a outras esferas da realidade investigada, estimulando o pesquisador a analisar toda a dimensão macrossocial associada ao universo e objeto pesquisados. Embora na grande maioria dos estudos brasileiros analisados não tenha sido identificada esta abrangência entre os contextos escolares e as sociedades que o cercam, esta perspectiva está bastante presente nas pesquisas argentinas. É notável o desenvolvimento de estudos que, tendo como objeto a educação, partiram de diferentes recortes e objetos, dentre os quais a realidade de um bairro composto por diferentes etnias, informações de meios midiáticos (como o jornal, por exemplo), bem como em estudos teóricos, também identificados entre as produções que compuseram o leque de análise da pesquisa aqui apresentada.

No caso brasileiro, portanto, poucos trabalhos parecem obter sucesso no sentido proposto pelas autoras. No geral, os textos que mais se aproximam da proposta do DIE-Cinvestav apresentam uma discussão adensada do ponto de vista teórico, porém, avançam pouco em relação à interação com a empiria. Em outras palavras, em geral, a teoria fica de um lado e a empiria do outro, contrariando um dos princípios fundamentais da referida proposta que é a do permanente diálogo no processo da investigação entre os referenciais teóricos e os dados do campo. Distância esta que não se coloca no plano formal de um pensar sobre a ciência apenas, mas que indica uma leitura insuficiente e domínio das escolhas teóricas feitas e indicadas nas teses e dissertações. Nessa direção, é importante ressaltar que, se foram encontrados trabalhos que são marcados pela cisão da teoria com relação à metodologia, foram

também analisadas dissertações e teses que citaram as mexicanas como uma escolha no estudo da escola, mas, ao longo de seus textos, pouco foi encontrado que ratifique (ou ratificasse) tal escolha. Percebemos a ausência de uma discussão situada no problema e nas indagações da pesquisa, a partir daquelas categorias de base da proposta do DIE como, por exemplo, os conceitos de apropriação, cotidiano, sujeito e hegemonia. Sendo assim, no caso brasileiro, o resultado é um aproveitamento, ainda, incipiente, ficando evidenciada a sedução ideológica da proposta do grupo que, se bem compreendida, não pode ser deslocada e descolada do contexto histórico de seu surgimento. E, ainda, da declarada adesão de seus idealizadores a uma certa linhagem na leitura do marxismo, especialmente com Antônio Gramsci e Agnes Heller.

Outros aspectos que não podem deixar de ser destacados na análise das pesquisas no Brasil, posto que são fundantes e diferenciáveis da proposta em questão, referem-se, primeiramente, à pouca presença de uma reflexão e análise histórica assumida como uma dimensão necessária à compreensão do fenômeno estudado. Em segundo lugar, o cotidiano escolar como chave de investigação, a partir de Agnes Heller, e nesse o cotidiano escolar não é compreendido ou apreendido analiticamente como histórico, portanto, esfera do fazer político e de exercício das relações de poder e empoderamento. Em terceiro lugar, a pouca correlação analítica empreendida entre as esferas macro e micro, bem como do instituído e do não instituído, ou seja, do que ocorre no interior da escola com o que se passa em seu entorno ou mesmo fora dela, mas que implicam e incidem em suas dinâmicas e interpelam os seus sujeitos.

De um modo geral, a apropriação mais efetiva da proposta do DIE pelos pesquisadores argentinos pode ser explicada pela constituição, quase simultânea, dos campos da antropologia e educação na Argentina e no México, principalmente a partir da presença da pesquisadora argentina Justa Ezpeleta naquele país. Com isso, consolidou-se a articulação entre outros pesquisadores mexicanos e argentinos, desenvolvendo, de modo integrado, diferentemente do caso brasileiro, uma etnografia para a escola na América Latina.

Outro elemento que nos permite afirmar esta aproximação das pesquisas argentinas com o DIE é o fato de que inúmeros pesquisadores argentinos tiveram sua formação diretamente realizada no âmbito daquele Departamento. Isso, certamente, contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do referencial teórico-metodológico proposto pelo referido grupo de pesquisa, o que pode ter colaborado para uma apreensão afinada do fazer antropológico. Ao mesmo tempo, parte da deficiência na apropriação da proposta do DIE, no Brasil, deve-se, talvez, ao fato de a área de apropriação ser a pedagogia. Nesse caso, a formação em ciências sociais, em antropologia especificamente, ainda é bastante precária, imprecisa, quando não ausente.⁹ São pedagogos (muitos

9 Sobre o ensino da antropologia em outros cursos que não os das Ciências Sociais, ver o livro organizado por Grossi, Tassinari e Rial (2006) e o conjunto de pesquisas reunidas na Mesa Redonda Antropologia e Educação: um panorama do ensino e da pesquisa no Brasil, realizada na 27ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2010, e coordenada por Neusa Maria Mendes de Gusmão.

deles confundindo antropologia com estudos culturais) que tentam se apropriar da etnografia para suas dissertações, sem uma fundamentação teórica mais sistemática e contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é possível apontar com os resultados do projeto de pesquisa “Etnografia para a América Latina – um outro olhar sobre a escola no Brasil e na Argentina”?

Em termos gerais, observa-se uma virada do olhar macro na educação e na escola para um olhar centrado no micro, isto é, do sistema educacional regulado e controlado pelo Estado para o que acontece, de fato, na escola, na sala de aula e em outros espaços. Outra virada diz respeito à adoção de uma mirada qualitativa focada na observação e interação no/do cotidiano escolar e da sala de aula, em lugar da mirada quantitativa. Desta feita, o foco é nos sujeitos, suas ações, práticas e representações.

Assim, pode-se dizer que a leitura das pesquisas brasileiras e argentinas trouxe significativa contribuição para o conhecimento do que “se passa nas escolas”. Ou seja, uma compreensão bastante situada no interior da escola, do seu cotidiano, dos espaços, das dinâmicas e práticas que acontecem nesta instituição em relação e tensionamento com outras instituições, políticas públicas e o entorno da escola e que, raramente, eram documentadas ou significadas em pesquisas de natureza quantitativa e nas chamadas investigações orientadas pelas teorias da reprodução.

Pode-se afirmar, a partir dos trabalhos analisados, que a perspectiva das autoras e autores mexicanos possibilitou uma aproximação (e adoção) da etnografia, assumida como uma nova e fecunda perspectiva para as pesquisas no campo da educação, especialmente nas escolas da América Latina. Mas o fato é que essa aproximação e adoção não vieram sempre seguidas de um diálogo mais profundo e necessário com a antropologia e seus aportes teóricos e metodológicos. Isso ocorreu, muitas vezes, por via de uma “importação” do método etnográfico despido do referencial teórico originário, ainda que fosse para estabelecer o diálogo e crítica a este referencial. Tal fato reitera o que alguns outros estudos similares já observam: certa confusão existente entre o que é o empreendimento intelectual na antropologia para se fazer uma etnografia e o estudo qualitativo ou a observação participante. Dito de outra maneira, a apropriação metodológica é entendida ou confundida com procedimentos como convivência e observação na escola ou com a observação participante, que é a referência que mais aparece nas pesquisas analisadas.

Se algumas pesquisas se debruçaram e avançaram na análise da escola tendo como foco as mudanças sociais – outro ponto fundamental da proposta do DIE e notado em grande parte nas pesquisas argentinas –,

no caso brasileiro, o conjunto das investigações está voltado para questões específicas de alguma área do conhecimento ou disciplina escolar, contrariando, assim, a visão holística proposta pelo DIE e a conjugação do olhar sobre a escola, considerando-se o entorno e as políticas locais e nacionais nas quais a instituição está envolta. Disso decorre, então, a pouca apropriação da perspectiva sócio-histórica apontada pelo DIE para a compreensão do passado e do presente do cotidiano escolar.

De um modo geral, no decorrer de todo este percurso de pesquisa, muitas questões ainda se mostram abertas no que diz respeito à compreensão do lugar da teoria do DIE ou, mais especificamente, da atitude teórica, de fato, assumida pelo grupo, com relação à antropologia e à etnografia. Um desses elementos que nos mobiliza, ainda, refere-se à relação, de certa forma conflituosa, com que as mexicanas nos primeiros tempos do DIE dialogaram com a antropologia, especificamente com a etnografia clássica e a “etnografia” por elas elaborada e proposta como uma metodologia para a pesquisa da escola na realidade latino-americana. Nesse sentido, ao falar da etnografia no contexto da moderna antropologia, Ezpeleta e Rockwell dirigem críticas a este campo, principalmente, por meio de uma compreensão que parece reduzi-lo a uma ciência positivista e descritiva. Seria esta a única e possível leitura da antropologia por não antropólogos nos anos 1980?¹⁰

Sintonizados com esta crítica, grupos de pesquisa em antropologia e educação argentinos compreendidos no âmbito desta pesquisa sempre afirmam sua tomada de posição teórico-metodológica como a de um enfoque histórico-etnográfico, de orientação marxista, embora, é necessário ressaltar, a contextualização histórica sempre tenha sido dimensão integradora da etnografia na antropologia. Talvez isso demarque este caráter de diferenciação que configura a etnografia do DIE, residindo ele, mais especificamente, no fato de tal etnografia ter sido constituída enquanto alternativa teórico-metodológica de resistência em determinadas conjunturas históricas no México e na Argentina que afetaram substantivamente a produção científica nesses dois países, como já referido anteriormente.

Entretanto, propor alternativas de pesquisar a escola em sua “positividade” na perspectiva da mudança social levou o DIE à antropologia, em um curioso paradoxo, já que, na visão do Departamento, esta é uma ciência positivista. Ao que parece, a antropologia teve que ser negada (positivismo) para ser reconhecida enquanto ciência da resistência. Em outras palavras, de ciência ou conhecimento identificado com o conservadorismo passou a ciência ou saber interessado na mudança social.

Desse modo, acreditamos que, se o DIE ganha, por um lado, ao se apropriar da antropologia para pesquisar a escola no contexto latino-americano, parece perder por outro, por conta desta leitura particular em que o interesse político que orienta a pesquisa teria, em certa

10
Lembrando que Elsie Rockwell tem formação em História e posteriormente em Antropologia.

medida, reificado o poder da teoria, perdendo de vista o espírito da etnografia (EZPELETA, 1986).

Para finalizar, devemos dizer que tais considerações ainda (in)conclusivas são ricas e abrem um leque de possibilidades na direção de se refletir sobre a riqueza do aprofundamento dos diálogos interdisciplinares movidos pelo espírito crítico e aberto de colaboração com o conhecimento. E, sem dúvida, trilhar pelas lógicas de como ocorrem os usos da antropologia por outros campos, como o educativo, em perspectiva comparada, é uma valiosa contribuição dos mapas teóricos e metodológicos que vamos construindo no empreendimento, nem sempre fácil, de responder aos desafios sociais, particularmente os que dizem respeito à educação e à escola não somente na América Latina, mas também em continentes outros.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Um certo senhor Gramsci. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 29 fev. 1976. Caderno especial, p. 3.
- DAUSTER, Tania (Org.) *Antropologia: um saber de fronteiras*. Rio de Janeiro: Forma Ação, 2007.
- ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *La escuela*: relato de un proceso de construcción teórica. 1986. Disponível em: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2010.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil*: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis: Nova Letra, 2006.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3, p. 47-82, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa I*: racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- LUKÁCS, György. *História e consciência de classe*: estudos de dialética marxista. Rio de Janeiro: Elfos, 1978.
- MARCUS, George; FISCHER, Michael. *Anthropology as cultural critique*: an experimental moment in the human sciences. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). *Caminhos do pensamento*: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 83-107.

NEUFELD, Maria Rosa. El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos. In: WORKSHOP DIÁLOGOS IBERO-AMERICANOS SOBRE ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO, 2011. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: PUC-Minas, 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso; RUBEN, Guilherme Raul (Org.). *Estilos de antropologia*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. "A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROCHA, Gilmar. Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar. *Etnografia & educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1987.

ROCKWELL, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. In: SEMINARIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 3. Bogotá. 1992. *Memorias...* Bogotá: Centro de Investigación de La Universidad Pedagógica; Instituto Colombiano para El Fomento de La Educación Superior, 1992. p. 14-29.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. *A pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

ROESSNER, David. Quantitative and qualitative methods and measures in the evaluation of research. *Research Evaluation*, Oxford, UK, v. 9, n. 2, p. 125-132, 2000.

SANCHIS, Pierre. Da quantidade à qualidade. Como detectar as linhas de forças antagônicas de mentalidades em diálogo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 12, n. 33, fev. 1997.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: Inep/MEC, 1989.

THOMPSON, Edward. P. *A formação da classe operária inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

TOSTA, Sandra Pereira et al. *Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil e na Argentina*. Relatório técnico-científico do CNPq. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2011.

TOSTA, Sandra Pereira et al. *Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil e na Argentina*. Relatório Técnico-Científico do CNPq. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2012.

WOLF, Eric. Tipos de campesinato latino-americano: uma discussão preliminar. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LINS RIBEIRO, Gustavo (Org.). *Antropologia e poder*. Brasília: EdUnB; Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SANDRA FÁTIMA PEREIRA TOSTA

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas –,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
sandra@pucminas.br

WESLEI LOPES SILVA

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas –,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; Universidade de Itaúna – UIT –, Itaúna,
Minas Gerais, Brasil
wesleilop@gmail.com

ARTIGOS

EXCELENCIA EN LA CIENCIA: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA AFIRMATIVA¹ANA M. GONZÁLEZ RAMOS •
BEATRIZ REVELLES BENAVENTE**RESUMEN**

La excelencia en la ciencia es definida como un proceso neutro para la selección y el reconocimiento de las teorías e investigaciones más valiosas. Este principio está basado en la metrización de la vida académica a través del empleo de criterios universales que apoyan el juego justo y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, las teorías feministas han reclamado que la organización de la ciencia basada en la excelencia nunca es neutral ni objetiva. La meritocracia reproduce las desigualdades de todas las estructuras sociales, particularmente aquellas relacionadas con los estereotipos de género y las barreras en la evaluación de las carreras de investigación y los resultados de investigación. En este artículo, proponemos que la excelencia en el conocimiento es producido sólo cuándo el género y la ciencia se crean procesualmente.

**DESARROLLO PROFESIONAL • MERITOCRACIA • MUJERES •
INTERDISCIPLINARIEDAD**EXCELLENCE IN SCIENCE: A CRITICAL
AFFIRMATIVE RESPONSE**ABSTRACT**

Excellence in science is defined as a neutral process for the selection and recognition of worthy theories and researchers. This principle is based on the metricization of academic life through employing universal criteria that support fair play and equal opportunities. However, feminist theories have claimed that the organization of science based on excellence is never neutral or objective. Meritocracy reproduces inequality from social structures, particularly those related to gender stereotypes and barriers in researchers' career evaluation, as well as research outcomes. In this paper, we propose that excellent knowledge is produced only through gender and science in the making.

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT • MERITOCRACY • WOMEN •
INTERDISCIPLINARITY**

¹ Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio español de Economía mediante el proyecto FEM2013-48225-C3-1-R.

L'EXCELLENCE EN SCIENCES: UNE RÉFLEXION CRITIQUE ET AFFIRMATIVE

RÉSUMÉ

L'excellence en sciences se définit comme un processus neutre visant la sélection et la reconnaissance des théories et des recherches les plus importantes. Ce principe se base sur la mesure des résultats de la vie académique, à travers l'usage de critères universels soutenant le franc-jeu [le fair play] et l'égalité des chances. Cependant, les théories féministes ont objecté qu'une organisation basée sur l'excellence n'est jamais ni neutre, ni objective. La méritocratie reproduit les inégalités présentes dans toutes les structures sociales, particulièrement celles liées aux stéréotypes de genre, mais aussi aux barrières à l'évaluation des carrières dans la recherche et aux résultats de recherches. Cet article avance que l'excellence du savoir ne se produit que quand le genre et la science sont créés de manière procédurale.

**DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL • MÉRITOCRATIE • FEMMES •
INTERDISCIPLINARITÉ**

EXCELÊNCIA NA CIÊNCIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA AFIRMATIVA

RESUMO

A excelência na ciência é definida como um processo neutro para a seleção e o reconhecimento das teorias e pesquisas mais valiosas. Este princípio está baseado na metrização da vida acadêmica através do uso de critérios universais que apoiam o jogo justo [fair play] e a igualdade de oportunidades. No entanto, as teorias feministas têm reclamado que a organização da ciência baseada na excelência nunca é neutra nem objetiva. A meritocracia reproduz as desigualdades de todas as estruturas sociais, particularmente daquelas relacionadas com os estereótipos de gênero e com as barreiras na avaliação de carreiras de pesquisa e nos resultados da pesquisa. Neste artigo, propomos que a excelência no conhecimento só ocorre quando o gênero e a ciência são criados processualmente.

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL • MERITOCRACIA • MULHERES •
INTERDISCIPLINARIDADE**

RECIENTEMENTE, EN EL CAMPO ACADÉMICO SE HA REVITALIZADO UNA REVISIÓN TEÓRICA sobre cómo producimos y reconocemos el conocimiento, lo cual ha puesto sobre la mesa debates feministas bien conocidos sobre los conceptos de objetividad y neutralidad (TICKNER, 2006; ASBERG et al., 2011; SCHIEBINGER; SCHRAUDNER, 2011; KELLY; BURROWS, 2011; CODE, 2014). La ciencia ha sido construida sobre la idea de excelencia como un logro individual competitivo, en lugar de una producción del conocimiento colectiva y relacional. Esta definición conlleva la evaluación del conocimiento y las carreras de investigación a través de la búsqueda de financiación de proyectos, las carreras de investigación y las instituciones científicas.

La excelencia prioriza la neutralidad y la objetividad como principios universales que aseguran un juego justo y de igualdad de oportunidades, garantizando así el avance en el conocimiento y la investigación que hacen las personas. Sin embargo, la teoría feminista ha reclamado que la organización de ciencia basada en la ciencia nunca es neutral ni objetiva (HARDING, 1986; HARAWAY, 1991; GRIFFIN, 2004) o igualitaria y justa (BAGIHOLE; GOODE, 2001; SEALY, 2010; REES, 2011).

En primer lugar, muchos factores relacionados con fuerzas históricas y sociales influyen en la producción del conocimiento, de manera que se orienta sólo hacia áreas concretas de interés. Así, contenido, metodología y calidad de la investigación están contruidos por los guardianes [*gatekeepers*] de la ciencia. En segundo lugar, la

extensión de la cultura de la excelencia persigue un único modelo que ignora estructuras locales invisibles y factores individuales que implican determinadas tradiciones científicas (por ejemplo, en humanidades y ciencias sociales), que ignoran nuevas áreas emergentes basadas en la hibridación de diferentes tradiciones. Así, la interdisciplinariedad es penalizada por los “regímenes de homogeneización” (EVANS, 2006) que evalúan la excelencia a través de escalas de revistas académicas y un sistema de retroalimentación de citas (KELLY; BURROWS, 2011). Y en tercer lugar, las prácticas de citación envuelven procesos subjetivos que recrean el conocimiento hegemónico, produciendo y reproduciendo pautas similares de conocimiento que informan parcialmente de las genealogías de conocimiento (HEMMINGS, 2011).

El concepto de excelencia abarca la idea de que cada investigador e investigadora tiene las mismas oportunidades de conseguir excepcionales objetivos profesionales, mientras se eliminan obstáculos relacionados con prejuicios o barreras externas. Sin embargo, ello esconde la materialización de opresiones invisibles y sostiene desigualdades hacia las diferencias de las mujeres. Por tanto, la “excelencia en la ciencia” re-establece estructuras jerárquicas de producción de conocimiento reflejadas en el proceso de evaluación y en el reconocimiento de la meritocracia. Como Scully (2002) ha dicho, la ideología meritocrática legitima la desigualdad basada en el liberalismo porque el “pobre debe intentarlo más” para avanzar (SCULLY, 2002, p. 399). Además, el elitismo que envuelve la meritocracia basada en la excelencia se sostiene sobre prácticas nuevo-gerencialistas en las instituciones de educación superior y de investigación (DEEM, 2009). El conocimiento *siempre ha implicado* poder (FOUCAULT, 1976) y una distribución asimétrica de conocimiento *siempre ha implicado* una distribución jerárquica del poder. En este artículo, argumentamos que una conceptualización hegemónica de la ciencia desatiende el “conocimiento situado” (HARAWAY, 1991; CODE, 2014), prioriza la recogida objetiva de información sobre los enfoques subjetivos y cualitativos y, por tanto, descarta la investigación que se distancia del modelo dominante de la ciencia natural. Esto es una fuerza centrípeta que absorbe cualquier otro modelo de conocimiento y rechaza aquellas ciencias preocupadas con la interpretación humana y los significados subjetivos (ADKINS; LURY, 2009). Por el contrario, nosotras proponemos una respuesta crítica afirmativa que incorpora una conceptualización diversa y múltiple de la ciencia basada en *el género-y-la-ciencia procesual* (BARAD, 2007), una metodología en la cual se entrecruza la evaluación del conocimiento y la estructura de las instituciones científicas. Este es un objetivo situado feminista que propone una revisión de la excelencia y la meritocracia.

En el próximo apartado delineamos la genealogía histórica del principio de excelencia en la ciencia. En segundo lugar, describimos los

principales conceptos que regulan la ciencia para poner de manifiesto muchos de los mitos sobre la neutralidad, la objetividad y los méritos individuales. En tercer lugar, examinamos la hegemonía de culturas científicas basadas en entornos predominantemente masculinos que regulan los principios de excelencia en las carreras científicas para entender lo que hay en juego. En cuarto lugar, establecemos una repuesta afirmativa para reformular el concepto actual de excelencia a través del marco teórico del realismo agencial. Finalmente, presentamos la conclusión de este trabajo.

GENEALOGÍA DE LA EXCELENCIA EN LA CIENCIA

La idea de excelencia ha sido adoptada como un principio habitual de regulación de la ciencia. En esta línea, la Unión Europea (EUROPEAN COMMISSION, 2011, p. 4) pretende elevar:

[...] el grado de excelencia base científica de Europa y garantizar un flujo constante de investigación a nivel mundial para asegurar la competitividad a largo plazo en Europa. Esto apoya las *mejores ideas*, desarrolla el talento en Europa, proporciona el acceso a infraestructuras prioritarias para investigación a los investigadores e investigadoras, y hace de Europa un lugar atractivo para los y las investigadoras *mejores del mundo*. (énfasis añadido)

Así, la Unión Europea apoya la excelencia financiando la investigación aplicada basada en la meritocracia que organiza la producción de conocimiento, las instituciones científicas y las carreras del talento. Este pilar del *Horizon 2020* (EUROPEAN COMMISSION, 2011) consiste en un marco de cuatro acciones principales: el Consejo de Investigación europeo, tecnologías futuras y emergentes, Marie Skłodowska-Curie Acciones y principales centros de investigación.

La extraordinaria presencia de este concepto en el ámbito científico comenzó a aumentar alrededor del 2000, como se refleja por el incremento del número de artículos relacionados en la producción de excelencia (véase por ejemplo los artículos compilados por el ISIWeb of Knowledge), señalando la calidad de productos excepcionales. Además, la excelencia ha sido la idea central de la política pública científica y ha regulado los procesos más importantes en la investigación. La excelencia prueba que la investigación orientada es útil para la sociedad y, hoy en día, la introducción de la Investigación e Innovación Responsables –RRI– de la Comisión Europea apunta en esta dirección. Aun así, hay una carencia de reflexión crítica sobre qué criterios son los mejores indicadores de excelencia (en investigación, así como la calificación de un investigador o investigadora y un centro de investigación).

La objetividad y la metodología experimental de las ciencias naturales y experimentales ha dominado la articulación de lo que se denomina conocimiento excelente desde el principio de la ciencia moderna. Su metodología de validación del modelo científico y priorización de los recursos se ha impuesto en el resto de los campos de conocimiento. Como consecuencia, aquellas áreas de la tradición del humanismo han sido relegadas (SNOW, 1961). Durante las últimas décadas, investigadores e investigadoras de las humanidades y las ciencias sociales han adoptado los cánones de las ciencias naturales y experimentales para conseguir recursos y reconocimiento. Aun así, las ciencias sociales y las humanidades tendrían que participar en la creación de valor económico (ADKINS; LURY, 2009), ya que no sólo los adelantos tecnológicos están implicados en la progresión humana. Incluso a pesar de que estas áreas están incluidas en los marcos de excelencia, las áreas híbridas que emergen tienen fuertes modelos experimentales, como el caso de la paleontología humana. Al contrario, la filosofía ha sido relegada en la educación superior, y las humanidades, consideradas un campo subjetivo, están amenazadas por la escasez de recursos y reconocimiento. Por tanto, tal y como Spongberg (2010, p. 106) ha defendido, es hora de demostrar la utilidad social y crear foros internacionales de resistencia feminista, humanista y escolares científico-social.

La calidad de cada tipo de investigación está basada en la evaluación de su metodología y resultados asegurando que haya una observación experimental y empírica, aparentemente neutra y objetiva. No obstante, la historia de la ciencia ha probado ampliamente que el conocimiento objetivo no es neutral, sino orientado a las principales teorías y prejuicios preestablecidos (LONGINO, 1990). La contextualización social y política dirige la producción de conocimiento (KUHN, 1962; LAKATOS, 1978; FRIEDMAN, 2001) e incluso decide sobre la autoridad de los científicos y científicas (CODE, 2014). Además, los nuevos descubrimientos y avances tecnológicos no siempre producen beneficios a la sociedad; hay algunos ejemplos históricos que muestran que causaron desastres para la humanidad (por ejemplo, la Bomba-H y el impacto de la Revolución Verde en África e India) y la mayoría de ellos no había sido probada con anterioridad, sin tener en cuenta su repercusión positiva o negativa. Aun así, la bondad de la objetividad y la neutralidad regulan los principios de actividad de investigación.

La ciencia natural ha sido históricamente construida en su mayor parte por hombres que han desarrollado una conceptualización masculina de la investigación. La perspectiva de las mujeres en investigación ha sido desatendida en el pasado porque sus voces y aproximaciones estuvieron invisibilizadas por los roles masculinos dominantes (HARDING, 1986; HARAWAY, 1991). Además, cuando las

mujeres fueron incluidas como investigadoras, tendieron a reproducir los mismos esquemas que sus colegas hombres, porque necesitaron adaptar su visión y maneras al discurso predominante y hegemónico. La inclusión de la perspectiva de género y la variable sexo en las investigaciones ha sido enfatizada recientemente por algunas autoras (SCHIEBINGER, 2001; CODE, 2014), pero necesitamos reconocer que aún queda pendiente la adopción de una perspectiva feminista. Como establece Code (2014, p. 17), necesitamos una “agencia epistémica que genéricamente atraviese la categoría de ‘mujer’ y que específicamente atraviese la diversidad, interseccionando a colectivos de mujeres”. Definitivamente, necesitamos introducir la subjetividad dentro del terreno epistémico y en la construcción colectiva del conocimiento donde los sujetos estén incluidos en el proceso de hacer ciencia.

Mientras tanto, la universalidad del concepto de excelencia también conlleva la homogeneización de las instituciones científicas, modificando la realidad de los contextos locales y la diversidad de conocimiento y la contextualización. Lorenz-Meyer (2012, p. 242) establece que la hegemonía de la excelencia en la investigación tiene un impacto geográfico en las instituciones científicas. Fassa (2015) también explica cómo la persecución de la excelencia ha cambiado profundamente la configuración local y regional de la academia. Según Griffin (2004), aparecen diferentes conceptualizaciones de “excelencia” según el contexto geopolítico: excelencia empresarial, excelencia referencial, excelencia local/global y la (no)feminización de la excelencia (LORENZ-MEYER, 2012). Teniendo en cuenta el contexto geográfico, Lorenz-Meyer describe tipos diferentes de evaluación en los laboratorios de investigación. Los laboratorios y los departamentos son agentes que definen la valoración de la producción científica (MOSCOWITZ et al., 2014); controlan sus reglas, proponen prioridades y afirman los valores para los y las investigadoras y su alumnado. Por el contrario, la política europea refuerza la excelencia como un principio universal y, por tanto, en oposición a la dinámica local.

Como Griffin (2004, p. 127) afirma,

[...] a pesar de que es ampliamente aceptado que no hay ningún estándar absoluto por el cual medir la excelencia, e igualmente a los científicos y científicas, académicos y académicas y evaluadores y evaluadoras que están implicados en su medida, sus actos y discursos fuera del contexto de evaluación como si tal estándar existiese, incluso si es descaradamente obvio que estamos tratando con un proceso de toma de decisiones situadas.

Griffin propone una definición de excelencia enteramente dependiente del contexto. Ella define incluso los “criterios de

evaluación” como un concepto situado porque los sujetos no pueden ser sustraídos del proceso de producción de conocimiento. Ello reclama una aproximación feminista de excelencia donde no exista únicamente el modelo masculino tradicional (SCHIEBINGER, 2001; KREFTING, 2003). Necesitamos romper con las categorías preestablecidas presentes en las organizaciones institucionales. Nosotras argumentamos que “*el género-y-la-ciencia procesual*” (BARAD, 2007) no puede hacer otra cosa sino producción de excelencia orientada a la mejora de las condiciones de vida (RRI es una oportunidad para reforzar esta posición en el Área Europea de Investigación). Por tanto, obtendremos tres cambios materiales diferentes que serán desarrollados más adelante en las siguientes secciones. En el primero, atravesaremos transversalmente la separación ontológica entre el investigador y la investigadora, y la investigación, lo que Barad (2007) llama “representacionalismo” que materializa los límites de la creación del conocimiento. En segundo lugar, nos centraremos en el entramado entre metodología y objeto de investigación con la finalidad de observar cómo los méritos están sometidos siempre a condiciones particulares que refuerzan la materialización del proceso científico con perspectiva de género. Y, en tercer lugar, argumentaremos un cambio referencial cualitativo desde el individuo a la masa crítica con la finalidad de crear conocimiento orientado a la mejora de la calidad de vida humana y social.

EL MITO DE LA OBJETIVIDAD EN LA EXCELENCIA CIENTIFÍCA

Diversas corrientes definen el concepto de excelencia de acuerdo con los sujetos involucrados, que explicitan un rechazo de la objetividad como único principio organizativo. Algunos ejemplos exploran al contexto sociopolítico de producción de conocimiento (TICKNER, 2006), las estrategias desarrolladas por organizaciones institucionales (NIELSEN, 2015) y las carreras profesionales que los científicos manejan dependientes de diversos factores sociales (REES, 2011). Tener en cuenta la objetividad como norma y prescindir de los factores sociales separadamente provocan “sesgos estructurales” (NIELSEN, 2015). Por tanto, proponemos lidiar con los contextos diversos de todos estos elementos y los actores relacionados con dicha subjetividad producida desde un conocimiento situado (HARAWAY, 1991) y global/local del conocimiento de excelencia (LORENZ-MEYER, 2012).

La objetividad parece establecer cuáles son los problemas de investigación, pero el contexto político y científico dirige a los investigadores e investigadoras a elegir algunas áreas de investigación en vez de otras. Tickner (2006) explica que las relaciones internacionales han sido marcadas por el contexto político desde el 11 de septiembre

y desde la amenaza terrorista global. Ello demuestra que las decisiones subjetivas y políticas afectan al contenido de la investigación y a la dirección que toman las preguntas de investigación. En este sentido, el contenido científico por sí mismo responde a una distribución jerárquica de la producción de conocimiento (FOUCAULT, 1976). Tickner (2006) define este proceso como el resultado de la división clásica entre objeto y sujeto de la ciencia, extensamente criticado por la teoría feminista (HARDING, 1986; HARAWAY, 1991; BARAD, 2007). Por tanto, una posición feminista sobre este problema requiere una profundización en la hegemonía tradicional que prioriza aproximaciones relativistas, subjetivas y no-factuales (o bastante encarnado).

El interés por la excelencia crece en paralelo con los regímenes gerencialistas neo-liberales, los cuales operan bajo los principios de efectividad y eficacia (TROW; CLARK, 1994; DEEM, 2001, 2009). Según la meritocracia, sólo un grupo de científicos podrá obtener el crédito de los guardianes de la ciencia y recibirá tanto la reputación como los recursos, lo cual crea condiciones de desigualdad en la investigación y la innovación, así como las condiciones apropiadas para avanzar en las carreras profesionales. El elitismo es inherente a las estructuras jerárquicas ya que regula el acceso a las posiciones más altas a través del reconocimiento de pares y, al fin y al cabo, sólo unos pocos investigadores reciben la mayoría de los recursos (MERTON, 1968). La promoción depende de las redes sociales y la valoración subjetiva de los méritos. Kanter (1977) explica hasta qué punto las mujeres sufren las dificultades para conseguir posiciones de responsabilidad debido a lo que ella denomina de “el club de los hombres”.

Así, la excelencia no está simplemente representada por la repetición de un perfil dominante, sino también por los valores de reconocimiento de sujetos individuales en vez de por la de un conjunto de sujetos que resuelven un problema de investigación. A pesar del discurso interdisciplinar, se recompensa principalmente méritos individuales frente a los logros colectivos, incluso cuando ellos son con toda seguridad el resultado del trabajo colectivo. A lo largo de toda Europa, la excelencia surge con la creación de centros prestigiosos situados en lugares donde se atrae el talento científico nacional. Líderes extraordinarios se mueven constantemente hacia destinos provisionales, por lo que su conexión con los entornos locales puede ser muy escasa. De hecho, contrariamente a la estrategia orientada de los gobiernos nacionales, ni la innovación ni los recursos están transferidos, ya que el mercado de patentes y financiación científica está vinculado con los centros donde trabajan los líderes de investigación. Incluso la formación de talento nuevo puede desaparecer si, finalmente, el líder del grupo de investigación decide emprender otra movilidad con su equipo de investigación al completo. El modelo elitista de la atracción de talento

puede promover la desaparición de la agencialidad de las instituciones de gestión política, porque no se trabaja en la creación de una masa crítica encarnada en el espacio sociogeográfico. Desde una perspectiva feminista, esta masa crítica tendría que integrar a un grupo diverso de personas que incorporasen una aproximación feminista.

Además, los criterios universales que deciden sobre qué méritos son objetivos y neutrales están altamente cuestionados en la literatura (KELLY; BURROWS, 2011) ya que la evaluación de los currículos es opaca y producida por evaluaciones de pares sujetas a prejuicios, estereotipos sociales y subjetividad (PARK; PEACEY; MUNAFÒ, 2013; REES, 2011; VAN DEN BRINK; BENSCHOP, 2011). A pesar de que “las teorías exitosas no son necesariamente buenas” (DAVIS, 2008, p. 78) las metas de éxito definen qué se ha de investigar, cómo se ha de hacer, qué hay que escribir y dónde deben enviarse los trabajos (KELLY; BURROWS, 2011).

Además, las carreras de excelencia han diseñado un modelo ideal de progresión donde los científicos de talento seguirían un mismo patrón y tienen perfiles similares: hombre, blanco y joven, descubriendo y diseminando una idea exitosa para adelanto de la humanidad. Aun así, este modelo abstracto no existe porque muchos factores sociales interfieren en estas trayectorias (POWELL; MAINIERO, 1992; LONG; FOX, 1995; BAGILHOLE; GOODE, 2001; KREFTING, 2003). La aceptación de esta idea (apoyada por la regulación legal de las instituciones científicas) se acopla a los rendimientos científicos individuales, relacionados con investigadores que se mueven a través de diversos países y centros de investigación, publicando en revistas científicas específicas y consiguiendo prestigiosos proyectos financiados (ADDIS, 2004; LORENZ-MEYER, 2012; KELLY; BURROWS, 2011). Así, el conocimiento creado y distribuido sigue un sistema de retroalimentación en el que son producidos y reproducidos los mismos patrones. Particulares, revistas y proyectos adoptan sus propias limitaciones de materiales por preferencias a ciertos tipos de investigación (empíricas sobre las teóricas), temas de investigación (ciencias naturales sobre ciencias sociales) y metodología (objetivas frente a subjetivas). Como resultado, se ha creado un modelo de ciencia que refuerza la estructura y el conocimiento dominantes en vez de incorporar nuevas aproximaciones que contribuyan a una mejora del estado del bienestar social. En otras palabras, las opiniones conservadoras preservan ideas hegemónicas y rechazan los hallazgos sorprendentes, a pesar de que las cuestiones claves queden sin resolver.

La supuesta aproximación neutral de la meritocracia y de los procesos de evaluación ignora la realidad que ya ha sido preestablecida por los criterios de evaluación de los agentes de interés científicos. Algunos méritos son pertinentes para la progresión de la vida académica mientras otros son desechados (KREFTING, 2003), y la adopción del modelo de ciencia natural es obligatorio para cada disciplina, incluso si algunos

investigadores e investigadoras son reticentes a aceptarlos. No sólo la decisión sobre los elementos, sino también el proceso de evaluación por completo es un proceso social basado en un poder simbólico y material (SEALY, 2010). Es más, como afirman van den Brink y Benschop (2011), esta construcción de la evaluación sobre la promoción de la carrera científica está sesgada desde una perspectiva de género. El hecho de que la excelencia y la objetividad guíen la selección de los y las candidatas es muy cuestionable, ya que la revisión por pares está producida por agentes sociales en sus puestos de toma de decisiones. Se supone que los criterios objetivos separan a los candidatos excelentes del resto de candidatos no excelentes sin interferencias sociales o subjetivas. Pero, de acuerdo con van den Brink y Benschop (2011), las mujeres parten de una posición de mayor desventaja respecto a sus compañeros hombres para conseguir trabajos específicos, porque los investigadores sénior las juzgan menos competentes o exitosas. Asimismo, el estudio emprendido por Moss-Racusin *et al.* (2012) señala un sesgo sutil contra las candidatas femeninas en los procesos de contratación encontrando una interacción de género en los resultados del proceso de evaluación en los Estados Unidos.

LA CULTURA CIENTÍFICA: ESTABLECIENDO LAS BASES DEL CONOCIMIENTO HEGEMÓNICO

La meritocracia es entendida como una medida de calidad para garantizar la promoción de los individuos a lo largo de las carreras científicas y la creación de una “representación” objetiva de la realidad, incluso cuando ésta es ilusoria. Estas contradicciones han sido ampliamente estudiadas por el feminismo, en especial la situación precaria de las mujeres que participan en la ciencia (ABIR-AM; OUTRAM, 1989; ROSSITER, 1993). Nosotras argumentamos que ello produce una materialización de género que conlleva una aproximación masculina hegemónica basada en la separación ontológica entre el investigador (un agente activo) y la investigación (una realidad pasiva). Reclamamos que es necesario introducir una visión compleja del proceso de significación empírico en el desarrollo de la ciencia (DE LANDA, 2006). Es más, consideramos que un fortalecimiento (in)visible de una “objetividad” representativa debería ser rechazado como la única medida posible para definir el objeto de la investigación, presentado como conocimiento neutral y de mayor calidad. Ello permite a los investigadores e investigadoras materializar la hegemonía estructural y el poder distributivo en las investigaciones científicas e incluso en la sociedad en su conjunto.

La cultura científica ignora las cuestiones ciegas al género como condiciones estructurales que afectan a los científicos y científicas, aunque quede claro que las mujeres afrontan más dificultades para

equilibrar los compromisos profesionales y familiares. En primer lugar, científicos y científicas están involucrados en un contexto diverso en cuanto a cuestiones sociales y familiares, que influye en la progresión y el modelo de carrera científica que pueden desarrollar. En segundo lugar, cuando las organizaciones científicas están masculinizadas, la progresión de las mujeres es más difícil debido a la importante discriminación invisible (AUGUST; WALTMAN, 2004; FAULKNER, 2009). Por tanto, las mujeres abandonan, avanzan más lentamente y están escasamente representadas en posiciones de influencia de las organizaciones. La escasez de mujeres en las posiciones superiores contribuye a desalentar a las mujeres a seguir carreras científicas y afectan negativamente a las expectativas de ambos, las investigadoras y los agentes de interés en la ciencia, respecto a cuál es la competencia de las mujeres y sus posibilidades de conseguir un trabajo de excelencia. Muchas instituciones han introducido políticas para mejorar la retención de mujeres, desarrollando programas y acciones positivas tales como la formación vocacional, programas de mentorazgo, unidades de igualdad y observatorios; aun así, su impacto ha sido generalmente reducido (LEE; FAULKNER; ALEMANY, 2010). Este fracaso prueba que necesitamos un paradigma nuevo para dirigir la investigación y ver cómo la evaluación ha de ser organizada para producir un conocimiento valioso.

La perspectiva durante el ciclo vital desvela los problemas que sufren las mujeres durante su entera trayectoria. Muestra que muchos de los acontecimientos importantes para la progresión científica (tesis doctoral, movilidad postdoctoral y primeras posiciones permanentes) emergen de un cruce de caminos entre la formación de una familia y la maternidad. Powell y Mainiero (1992) confirman una secuencia imprevisible en las carreras de las mujeres a lo largo del tiempo, donde las mujeres deben dar cuenta tanto de los logros profesionales objetivos como personales en el hogar. Incluso cuando las científicas aparentemente han resuelto el equilibrio entre profesión y vida personal (porque, por ejemplo, tienen una posición alta y las tareas del hogar son desempeñadas por empleadas del hogar o por parejas corresponsables), otras cuestiones persisten respecto al momento en el que planean conseguir los méritos necesarios para avanzar en las carreras científicas según los estándares estructurados en la ciencia (GONZÁLEZ; VERGÉS, 2013).

Hay una asunción sobre que las mujeres tienen una orientación familiar fuerte, lo cual sesga los juicios de los superiores y evaluadores sobre la capacidad de las mujeres de desempeñar su carrera profesional. Esto es una excusa para mantener a las mujeres en posiciones de desventaja, por ejemplo, las mujeres son consideradas menos dispuestas a cambiar de país en las compañías multinacionales a pesar de ostentar índices de movilidad similares a sus compañeros varones (ADLER, 1984; FORSTER, 1999). Kanter (1973) acuñó el concepto

de “club de los hombres senior” para reflejar la homosociabilidad de algunos grupos tomando decisiones influyentes en las organizaciones. En las instituciones científicas dominadas por hombres, las posiciones y los premios son ofrecidos a sus “iguales”, que son hombres blancos sénior. Frecuentemente, los resultados excepcionales de las mujeres son menospreciados porque no están apoyados por el grupo responsable. Las mujeres raramente ostentan que mujeres jóvenes sean promocionadas y creen una cultura científica hostil al estatus quo (ETZKOWITZ; KEMELGOR; BRIAN, 2000). Las redes sociales femeninas, la constitución de un “club de mujeres sénior”, es sugerida repetidamente para fortalecer la representación femenina en juntas, comités de evaluación y otras instituciones de influencia en ciencia.

El examen de las culturas académicas muestra que los hombres y las mujeres tienen diferentes percepciones y ambiciones. Fels (2004) encontró que la modestia innata de las mujeres hace que abandonen los objetivos profesionales más frecuentemente que el caso de los hombres. Esta “modestia” favorece los prejuicios contra las mujeres en dos direcciones: respecto a las oportunidades de las mujeres y las decisiones de sus superiores, dibujando una línea material pero invisible entre la excelencia masculina y femenina que determina la actividad científica en los departamentos. Además, la socialización en entornos fuertemente masculinizados de las instituciones científicas favorece el mantenimiento de perfiles bajos para las mujeres. La ambición es una construcción social típicamente asociada con hombres brillantes. Por tanto, las mujeres que tienen planes ambiciosos en la academia divergen de la norma y se juzgan muy severamente, opiniones sostenidas también por otras mujeres. Además, los valores hegemónicos imponen estándares que afectan a los hombres y a las mujeres, como muestran Heilman y Chen (2005) en su estudio sobre los comportamientos altruistas. Los autores llevaron a cabo tres experimentos para validar que el comportamiento altruista favorece a los hombres pero no a las mujeres. Demostraron que la violación de esta norma lleva a realizar juicios negativos sobre las mujeres por no ser altruistas y suelen ser penalizadas porque rompen los estereotipos de género supuestamente universales (HEILMAN; CHEN, 2005).

Esta expectativa social afecta al rendimiento de las mujeres en áreas como la ingeniería, un contexto fuertemente dominadas por los hombres. La paradoja de la (in)visibilidad (VAN DEN BRINK; STOBBE, 2009; FAULKNER, 2009) explica que las mujeres son extremadamente visibles como mujeres, pero invisibles como ingenieras. Así, ellas intentan actuar como “uno de los chicos” para encajar en el entorno masculino. La dinámica social de las organizaciones confirma la existencia de un orden patriarcal donde Uno es opuesto al Otro. El Uno es la élite del modelo científico masculino, cuya actividad está basada

en la objetividad y el empirismo; mientras que el Otro es la mujer, un candidato para no-élite. Las composiciones duales que regulan las dimensiones de la ciencia desde la determinación de la validez de la selección y el reconocimiento de trayectorias excelentes (de aquellos que desarrollan una carrera lineal).

La investigación feminista se muestra claramente en contra de la creación de un sistema dual que incluya una figura hegemónica, o una estructura normativa y el resto. Esto ha trasladado a muchas aproximaciones diferentes como el uno y el otro en las teorías post-coloniales (SPIVAK, 1988), la diferencia como propiedad negativa de la que es “menos que” en la filosofía contemporánea feminista (BRAIDOTTI, 2006), o lo normativo y externo a la norma de las corrientes post-estructuralistas (BUTLER, 1990); que también crean genealogías hegemónicas de producción de conocimiento y tradiciones minoritarias del conocimiento (HEMMINGS, 2011). A pesar de haber sido extensamente criticado por la literatura feminista desde tradiciones muy diferentes, este patrón dual continúa penetrando en cada esfera de la vida sociocultural y las estructuras del conocimiento. Así, en relación a los fenómenos estudiados en este artículo, el Uno incluye la descripción del perfil del investigador y del tipo de conocimiento (concretamente blanco, clase alta, hombre que trabaja en el área de las ciencias naturales) y aquel/aquello que no encaje será considerado el otro o “menos que”. Las mujeres que persiguen carreras exitosas deberán adaptarse en sus estrategias personales y profesionales a las estrategias hegemónicas valoradas por el Uno, el cual se corresponde con el modelo diseñado por los agentes de interés que tradicionalmente han sido hombres.

UNA RESPUESTA AFIRMATIVA CRÍTICA A LA EXCELENCIA

La sección anterior sugiere que las organizaciones científicas fueron creadas por valores tradicionales masculinos y la excelencia como norma construida. La transformación de la educación superior y las instituciones hacia el nuevo gerencialismo, la marquetización y la emprendeduría (TROW; CLARK, 1994; DEEM, 2001) refuerza el concepto de excelencia y meritocracia como legitimización de la desigualdad y la producción de una distribución jerárquica del poder (SCULLY, 2002). El universalismo de la excelencia borra la diversidad de perspectivas sobre los contenidos y los contextos sociogeográficos. En esta sección nos centramos en cómo la producción del conocimiento reproduce una jerarquía del conocimiento basada en la distancia entre sujeto-y-objeto de investigación haciendo investigación que nosotras sostenemos una distancia ficticia (BARAD, 2007; HARAWAY, 1991), ya que los

investigadores e investigadoras siempre están situadas dentro del objeto de investigación. Además, los científicos y científicas están sujetos a aspectos personales, sociales y políticos que les relacionan con el objeto de investigación.

Para producir un cambio en la conceptualización de la excelencia, proponemos tener en cuenta un “marco agencial realista” (BARAD, 2007). El realismo agencial argumenta que la naturaleza de los elementos objetivos está siempre intrarrelacionado con el proyecto de investigación. Este marco ético-onto-epistemológico entiende la necesidad de reformular la “visión clásica: el dualismo Cartesiano sujeto-objeto” (BARAD, 2014, p. 173). Karen Barad explica que existe una primacía en la relación entre los diferentes elementos constituyentes del proceso científico que es tomado prioritariamente como el objeto de investigación en sí misma de manera aislada. En sus palabras (2014, p. 175): “[s]ujeto y objeto [...] no existen de una manera concreta y anterior a las intra-acciones que producen cortes de separación –no separaciones absolutas, sino separaciones contingentes únicas– dentro de los fenómenos”. La ontología de Barad propone que cualquier objeto es dependiente de las *intra-acciones* de los elementos dinámicos presentes en determinados fenómenos. Utilizando el neologismo de *intra-acciones* en vez de *inter-acción*, Barad pone el foco en la primacía de las relaciones en sí mismas, las cuales en este trabajo incluirían focalizarse en las relaciones entre metodología, investigador/a y tipo de investigación para poder producir la materialización del significado.

La crítica afirmativa de la excelencia concerniente a este trabajo establece un proceso similar que puede ser observado en la contextualización del corpus de la investigación y las relaciones ancestrales entre estructuras sociales, artefactos de control y sujetos. Los trabajos sobre la excelencia conjuntamente con el concepto teórico que determina la ciencia y las acciones agenciales implicadas en la producción y reproducción de la ciencia. A pesar de estar sustentada en una conceptualización difusa, la excelencia se refuerza cada vez más en esta época. ¿Quién rechazaría la meta de perseguir más excelencia? Sin embargo, ¿cuáles son los aspectos diferenciales sobre los cuales se tendrían que construir sus principios para considerar los múltiples puntos de vista y sensibilidades que lo forman?

Al igual que Thiele (2014, p. 205) sugiere,

[...] ético-onto-epistemológicamente siempre importará *qué* conocimiento se llega a producir, *qué* pensamiento se populariza globalmente y *qué* cortes se hacen necesariamente (responden a una necesidad de) para llegar a ser dis/continuo devenir o “hacer el mundo”.

La revisión de pares es un ejemplo de cuántos cortes se materializan mientras las operaciones dis/continuas son procesadas en una tarea tan sencilla como un proceso de evaluación. La revisión es la evidencia empírica de un revisor o revisora sobre el autor o autora en un momento concreto y en una situación geográfica concreta. Por tanto, los límites entre procesos subjetivos y objetivos no están sólo difuminados sino enmarañados unos con otros en un lazo indivisible. Así, la producción del conocimiento de excelencia aparece como movimiento dinámico que se re-convierte en el sentido de ser iterativamente re-configurado y siempre como una condición difuminada entre la evidencia empírica *siempre ya* subjetiva.

La teoría feminista está presionando por el desarrollo de diversas estrategias que produzcan nuevos órdenes para la creación y producción del conocimiento (SPONGBERG, 2010; ASBERG et al., 2011; KAISER; THIELE, 2014). Birgit Kaise y Kathrin Thiele (2014, p. 165) argumentan que necesitamos “mover nuestras imágenes de diferencia/s de oposicionales a diferenciales, de estáticas a productivas, y nuestras ideas del conocimiento científico reflexivo, juicios desinteresados a implicaciones encarnadas que importan”. Así, siguiendo esta sugerencia, conociendo cómo importa la excelencia para la ciencia, debería ser también incluido el conocimiento de la naturaleza encarnada de los sujetos que importan en la investigación. En este sentido, Barad (2011, p. 3) reclama:

De particular importancia ha sido el imperativo de comprometerse con la ciencia, no desde la distancia, pero desde una proximidad con un enfoque sobre la materialidad de las prácticas y de la materia que importa en sí mismo. Desde una posición feminista, para hacerlo de otro modo que excluya en principio lo que ha sido codificado como femenino – concretamente, la naturaleza como agente en lugar de una como una pizarra en blanco pasiva que espera sea imprimida por la cultura.

Además, respecto a los propósitos organizacionales, necesitamos incluir un foro internacional “para la discusión de las académicas feministas, influyendo las academias o desarrollando relaciones con otras instituciones de investigación o grupos de comunidades, para conseguir mayor apoyo y visibilidad” (SPONGBERG, 2010, p. 106).

Por tanto, teniendo en cuenta cómo el género y la ciencia están influenciados mutuamente en una permanente re-configuración de ellos mismos a través de su relación (CODE, 2014), también *el género-y-la-ciencia procesual*, necesitamos reformular la excelencia como una práctica agencial que evalúe este proceso de manera certera. Definimos excelencia agencial como camino o un movimiento: “una manera de

equilibrar, de mitigar la dualidad” (ANDALZÚA² apud BARAD, 2014, p. 175). La presente organización de la ciencia divide el conocimiento dentro de una jerarquía opresiva entre los campos del conocimiento. Ello legitima la dualidad en vez de mitigarla, subordinando lo subjetivo y cualitativo a la producción objetiva y experimental. Este tipo de dualidad daña la creación y distribución de un conocimiento que avance hacia la calidad de vida, los intereses comunes y la construcción colectiva de conocimiento.

Por tanto, proponemos que, para que la excelencia sea *agencial*, el género y el movimiento deben ser tenidos en cuenta como elementos *cortados unidos-precisos separadamente* (BARAD, 2014, p. 176). Esto significa introducir la pluralidad, diversidad, y los procesos relacionales entre elementos y objeto y sujeto de investigación. Hasta ahora se describe en relación y *ya siempre* encarnada con las prácticas de género fluidas que contextualiza cada uno de los procesos únicos de la ciencia procesual. Además, el conocimiento ha llegado a ser excelente y su universalidad es siempre problematizada por su configuración y su reconfiguración. La excelencia en ciencia es siempre subjetivada por un “re-convertirse” (BARAD, 2014) que permite que sea conceptualizada como un lugar para la resistencia, para todo aquello políticamente significativo en términos feministas. Esta es la razón por la cual proponemos revisar el concepto de excelencia no como un movimiento más allá de sí mismo sino como un re-torno a él mismo. La sección de la genealogía de la ciencia nos permitió crear una respuesta afirmativa, contrariamente al orden hegemónico de excelencia que impide la incorporación de las mujeres y define qué tipo de investigación se ha de hacer para perseguir la excelencia (i.e. ciencias naturales sobre humanidades, algunas revistas frente al resto de revistas y la producción internacional del conocimiento sobre la producción local de ideas). Definiendo la excelencia en la investigación como un proceso agencial, también nos referimos a qué diferencias crean múltiples efectos, por ejemplo, carreras diversas y trayectorias no lineales. El reconocimiento de diferentes modelos de carreras permite una diversidad que requiere un cambio significativo en la estrategia metodológica de la evaluación. Por tanto, necesitamos pensar de manera diferente para crear un mapa de posibilidades que no cree nuevas limitaciones en la creatividad singular. Siguiendo el argumento de Thiele (2014), tendríamos que parar de replicar la idea hegemónica de la excelencia que recrea el conocimiento dominante manteniendo los patrones y las evidencias de excelencia basadas en la multiplicidad y la diversidad. También necesitamos considerar el conocimiento local y situado como un punto de partida político. Los sujetos y los objetos están individual y políticamente inherentemente entrelazados, por lo que necesitamos una definición más amplia de la excelencia que vaya hacia beneficios colectivos y los efectos prácticos

² ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Spinster/Aunt Lute, 1987.

previstos. La excelencia debería sostenerse sobre un enredado de conocimiento creado desde el compromiso político alrededor de una masa crítica y no una mera élite de sujetos. Los criterios y las tecnologías para la evaluación de la investigación forman parte del concepto de excelencia (LORENZ-MEYER, 2014). Al igual que necesitamos distinguir entre excelencia y no-excelencia, también necesitamos proponer una definición afirmativa crítica de excelencia que sea sensible a la multiplicidad. Esto nos llevaría a obtener resultados excepcionales y resultados científicos visibles para la sociedad (a pesar de su menor prestigio en revistas científicas) que reevalúen los trabajos de otros investigadores e investigadoras. Necesitamos centrarnos en los efectos para “localizar la excelencia” producida por un punto de vista situado y una masa crítica de investigadores. Para tal fin, tendríamos que incluir una perspectiva de género en los contenidos y la metodología de investigación, así como en el proceso de evaluación para superar las barreras que sufren las investigadoras.

Londa Schiebinger (2001) sugiere que la inclusión del género en la ciencia ha transformado nuestro conocimiento y entendimiento de la realidad. Consiguientemente, producimos aproximaciones innovadoras para la metodología y la utilidad de los descubrimientos para afrontar problemas comunes. La página web “genderedinnovations”³ apunta al impacto de la ciencia basada en las innovaciones con una perspectiva de género desde las distintas disciplinas. Según este proyecto, se incluye el género y las categorías de sexo en la definición de las preguntas de investigación y la estrategia metodológica que produce impactos positivos e importantes en la generación del conocimiento y la resolución de problemas. La investigación sobre la materialización de género demuestra el valor adicional de la investigación si consideramos estas variables en un número extenso de casos. La innovación de género también aumenta la visibilidad de la investigación producida por las mujeres, lo cual está relacionado con la responsabilidad social en la investigación (RRI). En nuestra opinión, este ejemplo muestra que otros tipos de excelencia de creación del conocimiento son posibles.

CONCLUSIONES

Mientras la excelencia es un concepto difuso vinculado con un modelo único de construcción del conocimiento, este trabajo revela que hay aspectos y prácticas plurales que tendrían que formar parte de su conceptualización. Muchas tradiciones disciplinarias, múltiples perfiles de los investigadores y las investigadoras y metodologías son posibles para avanzar en la investigación. La excelencia basada en la objetividad necesita ser revisada para incorporar las características relacionales que implican las prácticas científicas, así como la consideración de

cómo se hace el género-y-la-ciencia procesual que afecta la relación entre investigadores/as y la investigación. El reconocimiento de los procesos sociales implicados en los patrones científicos puede borrar las desigualdades y el juego injustos para las investigadoras. La noción de objetividad refuerza los prejuicios y los estereotipos de género. En este artículo, hemos propuesto una respuesta afirmativa crítica, contra el presente modelo de excelencia, basada en los aspectos siguientes.

- El dualismo científico debería ser revisado, ya que produce subordinación y pérdida del conocimiento producido por otras tradiciones. Al contrario, el progreso en la producción de conocimiento proviene de diferentes perspectivas y disciplinas completamente híbridas. Proponemos difuminar la dicotomía entre conocimiento objetivo y valorado como excelente y el subjetivo y menos valorado del conocimiento. Las humanidades y las ciencias sociales (como perspectivas diferentes) son singulares. Por tanto, las ciencias naturales no pueden ser *el* modelo único a seguir; necesitamos re-valorizar sus metodologías que deberían ser implementadas. La subordinación de las ciencias sociales y las humanidades es contraproducente para el avance de la producción del conocimiento; una combinación de sus virtudes beneficiaría en el progreso del conocimiento. También reforzaría las prácticas de investigación interdisciplinarias desde un conocimiento situado que explora los problemas sociales desde puntos de vista diferentes.
- Los regímenes de homogeneización están presentes en la definición de la evaluación para ambos ámbitos, los méritos y las trayectorias de excelencia. Ciertas revistas y el número de citas han llegado a ser el único patrón que atienden los investigadores porque sus carreras dependen del cumplimiento de estos méritos. Sin embargo, otras maneras de creación también están produciendo brillantes ideas incluso si no están basadas en la anterior acumulación de méritos y reconocimiento. El impacto social debería ser considerado en el avance del conocimiento y el reconocimiento de los méritos, que es la orientación que la investigación está intentando implementar a partir de la RRI. Aun así, los regímenes hegemónicos todavía están produciendo distribuciones desiguales de los recursos que limitan la posibilidad de creación del conocimiento y el avance de la mayoría de los investigadores y las investigadoras que no son considerados como excelentes.
- Las condiciones sociales y el representacionalismo componen la evaluación de los pares influyentes. La transparencia en el proceso de evaluación siempre beneficiará no solo a las mujeres sino también el avance del conocimiento en la ciencia. La inclusión de criterios múltiples para evaluar las diversas tradiciones del conocimiento y el proceso de transparencia crean ventajas para todos y todas. Con

respecto a las carreras científicas de mujeres, los evaluadores y las evaluadoras deberían ser capaces de eliminar los prejuicios respecto a las carreras no lineales de las mujeres. La historia de la ciencia ha demostrado que las carreras extraordinarias de las mujeres son generalmente reconocidas al final de sus carreras (o incluso después de su muerte) porque no fueron consideradas o incluso fueron rechazadas anteriormente. Además, hay múltiples opciones que producen diversos modelos de carrera que conllevan excelencia de sus resultados.

- La regulación de la ciencia está construida bajo la concepción de las élites y redes de influencia en las que las feministas deberían estar involucradas para crear un nuevo modelo de ciencia. El nuevo gerencialismo legitimado por la persecución de la excelencia refuerza el individualismo en las organizaciones científicas. Al contrario, la masa crítica es esencial para el avance de la ciencia, donde los resultados colaborativos y relacionales generarían más perspectivas a las preguntas centrales de la investigación. La multiplicidad de carreras y trayectorias debería ser parte del modelo de persecución exitosa de la ciencia.
- El empoderamiento de las científicas necesita la creación de un “club de mujeres sénior” donde las perspectivas de las mujeres sean tenidas en cuenta globalmente, así como un número de problemas relacionados con temas de género. El incremento de las redes femeninas de influencia es una oportunidad de modificar las culturas predominantemente basadas en la competitividad y la exclusión de los grupos oprimidos. A la luz de este estilo de trabajo, proponemos la colaboración y la sororidad entre las investigadoras.

REFERENCIAS

ABIR-AM, Pnina G.; OUTRAM, Dorinda. *Uneasy careers and intimate lives*. Women in Science, 1789-1979. New Brunswick: Rutgers University Press, 1989.

ADDIS, Elisabetta. Gender in the publication process: Evidence, explanations, and excellence. In: EUROPEAN COMMUNITIES. *Gender and Excellence in the making*. Luxembourg: Directorate-General for Research, 2004. p. 93-100. (Science and Society).

ADKINS, Lisa; LURY, Celia. Introduction: What is the empirical? *European Journal of Social Theory*, v. 12, n. 1, p. 5-20, 2009.

ADLER, Nancy J. Women do not want international careers: and other myths about international management. *Organizational Dynamics*, n. 13, p. 66-79, 1984.

ASBERG, Cecilia et al. Post-humanities is a feminist issue. *NORA: The Nordic Journal of Women and Feminist Studies*, v. 19, p. 4, p. 213-216, 2011.

AUGUST, Louise; WALTMAN, Jean. Culture, climate and contribution. Career satisfaction among female faculty. *Research in Higher Education*, v. 45, n. 2, p. 177-192, 2004.

BAGILHOLE, Barbara; GOODE, Jane. The contradiction of the myth of individual merit, and the reality of a patriarchal support system in academic careers: a feminist investigation. *European Journal of Women's Studies*, v. 8, n. 2, p. 161-180, 2001.

- BARAD, Karen. *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University, 2007.
- BARAD, Karen. Diffracting diffraction: cutting together-apart. *Parallax*, v. 20, n. 3, p. 168-187, 2014.
- BRAIDOTTI, Rosi. *Transpositions*. Cambridge & Malden: Polity, 2006.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.
- CODE, Lorraine. Feminist epistemology and the politics of knowledge: questions of marginality? In: EVANS, Mary et al. (Ed.). *The SAGE handbook in feminist theory*. London: Sage, 2014. p. 9-25.
- DAVIS, Katy. Intersectionality as buzzword: a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, v. 9, n. 1, p. 67-85, 2008.
- DEEM, Rosemary. Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education*, v. 37, n. 1, p. 7-20, 2001.
- DEEM, Rosemary. Leading and managing contemporary UK universities: do excellence and meritocracy still prevail over diversity? *Higher Education Policy*, v. 22, n. 1, p. 3-17, Mar. 2009.
- DE LANDA, Manuel. *A new philosophy of society: assemblage theory and social complexity*. London: Continuum, 2006.
- ETZKOWITZ, Henry; KEMELGOR, Carol; BRIAN, Uzzi. *Athena unbound: the advancement of women in science and technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- EUROPEAN COMMISSION. *Horizon 2020: the Framework Programme for Research and Innovation*. Brussels: European Commission, 2011. (COM (2011) 808)
- EVANS, Mary. Editorial response. *European Journal of Women's Studies*, v. 13, n. 1, p. 309-313, 2006.
- FASSA, Farinaz. Excellence and gender. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, v. 34, n. 1, p. 37-54, 2015.
- FAULKNER, Wendy. Doing gender in engineering workplace cultures. II. Gender in/authenticity and the in/visibility paradox. *Engineering Studies*, v. 1, n. 3, p. 169-189, 2009.
- FELS, Anna. Do women lack ambition? *Harvard Business Review*, p. 1-11, April, 2004.
- FORSTER, Nick. Another 'glass ceiling'? The experience of women professionals and managers on international assignments. *Gender, Work and Organization*, v. 6, n. 2, p. 79-90, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Discipline and punishment: the birth of prison*. London: Penguin, 1976.
- FRIEDMAN, Robert M. *The politics of excellence: behind the Nobel Prize in Science*. New York: W.H. Freeman, 2001.
- GONZÁLEZ, Ana M.; VERGÉS, Núria. International mobility of women in S&T careers: shaping plans for personal and professional purposes. *Gender, Place and Culture*, v. 20, n. 5, p. 613-629, 2013.
- GRIFFIN, Gabrielle. Tackling gender bias in the measurement of scientific excellence: combating disciplinary containment. In: EUROPEAN COMMISSION REPORT. *Gender and excellence in the making*. Luxembourg: Office of the European Union, 2004. p. 127-135.
- HARAWAY, Dona. *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature*. London: Free Association Books, 1991.
- HARDING, Sandra. *The science question in feminism*. Milton Keynes: Open University Press, 1986.
- HEILMAN, Madeline E.; CHEN, Julie J. Same behavior, different consequences: reactions to men's and women's altruistic citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, v. 90, n. 3, p. 431-441, May 2005.
- HEMMINGS, Clare. *Why stories matter: the political grammar of feminist theory*. Durham: Duke University, 2011.

- KAISER, Birgit; THIELE, Kathrin. Diffraction: onto-epistemology, quantum physics and the critical humanities. *Parallax*, v. 20, n. 3, p. 165–167, 2014.
- KANTER, Rosabeth M. *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books, 1977.
- KANTER, Rosabeth M. Utopian Communities. *Sociological Inquiry*, v. 43, n. 3-4, p. 263-290, 1973.
- KELLY, Aidan; BURROWS, Roger. Measuring the value of sociology? Some notes on performative metricization in the contemporary academy. *The Sociological Review*, v. 59, n. 2, p. 130-150, 2011.
- KREFTING, Linda A. Intertwined discourses of merit and gender: evidence from academic employment in the USA. *Gender, Work and Organization*, v. 10, n. 2, p. 260-278, 2003.
- KUHN, Thomas S. *The structure of scientific revolutions*. 1st ed. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- LAKATOS, Imre. *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge: Cambridge University, 1978. (Philosophical Papers, v. 1).
- LEE, Lisa; FAULKNER, Wendy; ALEMANY, Carme. Turning good policies into good practice: why is it so difficult? *International Journal of Gender, Science and Technology*, v. 2, n. 1, p. 89-99, 2010.
- LONG, J. Scott; FOX, Mary F. Scientific careers: universalism and particularism. *Annual Review of Sociology*, v. 21, p. 45-71, 1995.
- LONGINO, Helen E. *Science as social knowledge*, Princeton: Princeton University Press, 1990.
- LORENZ-MEYER, Dagmar. Locating excellence and enacting locality. *Science, Technology & Human Values*, v. 37, n. 2, p. 241-263, 2012.
- MERTON, Robert K. The Matthew effect in science. *Science*, v. 159, n. 3810, p. 56-63, 1968.
- MOSCOWITZ, David; JETT, Terri; CARNEY, Terri; LEECH, Tamara; SAVAGE, Ann. Diversity in times of austerity: documenting resistance in the academy. *Journal of Gender Studies*, v. 23, n. 3, p. 233-246, 2014.
- MOSS-RACUSIN, Corinne A.; DOVIDIOB, John F.; BRESOLLC, Victoria L.; GRAHAMA, Mark J.; HANDELSMAN, Jo. Science faculty's subtle gender biases favor male students. *PNAS*, v. 109, n. 41, p. 16474-16479, Oct. 2012.
- NIELSEN, Mathias. Gender inequality and research performance: moving beyond individual-meritocratic explanations of academic advancement. *Journal Studies in Higher Education*, v. 41, n. 11, p. 2044-2060, 2015.
- PARK, IN-Uck; PEACEY, Mike W.; MUNAFÒ, Marcus R. Modelling the effects of subjective and objective decision making in scientific peer review. *Nature*, n. 4, December 2013.
- POWELL, Gary; MAINIERO, Lisa. Crosscurrents in the river of time: conceptualizing the complexities of women's careers. *Journal of Management*, v. 18, n. 2, p. 215-237, 1992.
- REES, Teresa. The gendered construction of scientific excellence. *Interdisciplinary Science Reviews*, v. 36, n. 2, p. 133-145, 2011.
- ROSSITER, Margaret W. The Matthew Matilda effect in science. *Social Studies of Science*, v. 23, n. 2, p. 325-341, 1993.
- SCHIEBINGER, Londa. *Has feminism changed science?* Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- SCHIEBINGER, Londa; SCHRAUDNER, Martina. Interdisciplinary approaches to achieving gendered innovations in science, medicine, and engineering. *Interdisciplinary Science Reviews*, v. 36, n. 2, p. 154-167, 2011.
- SCULLY, Maureen A. Confronting errors in the meritocracy. *Organization Commentaries*, v. 9, n. 3, p. 396-401, 2002.
- SEALY, Ruth. Changing perceptions of meritocracy in senior women's careers. *Gender in Management: An International Journal*, v. 25, n. 3, p. 184-197, 2010.
- SNOW, Charles Percy. *The two cultures and the scientific revolution*. New York: Cambridge University Press, 1961.

- SPIVAK, Gayatri. Can the subaltern speak? In: NELSON, C.; GROSSBER, L. (Ed.). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois, 1988. p. 271-313.
- SPONGBERG, Mary. Feminist publishing in a cold climate? Australian Feminist Studies and the new ERA of research. *Feminist Review*, v. 95, p. 99-110, 2010.
- THIELE, Kathrin. *Ethos of diffraction: new paradigms for a (post)humanist ethics*. *Parallax*, v. 20, n. 3, p. 202-216, 2014.
- TICKNER, Ann. On the frontlines or sidelines of knowledge and power? Feminist practices of responsible scholarship. *International Studies Review*, v. 8, n. 3, p. 383-395, 2006.
- TROW, Martin; CLARK, Paul. *Managerialism and the academic profession: quality and control*. London: Open University; Quality Support Centre, 1994. (Higher Education Report, n. 2)
- VAN DEN BRINK, Marieke; BENSCHOP, Yvonne. Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs. *Organisation*, v. 19, n. 4, p. 507-524, 2011.
- VAN DEN BRINK, Marieke; STOBBE, Lineke. Doing gender in academic education: the paradox of visibility. *Gender, Work and Organisation*, v. 16, n. 4, p. 451-524, 2009.

ANA M. GONZÁLEZ RAMOS
Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España
agonzalezram@uoc.edu

BEATRIZ REVELLES BENAVENTE
Universitat de Barcelona, Barcelona, España
bearev25@gmail.com

ARTIGOS

O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS ESTUDOS MAIS RECENTES

SÍLVIA DE PAULA GORZONI • CLAUDIA DAVIS

RESUMO

O objetivo deste estudo é contribuir para a compreensão teórica do conceito de profissionalidade docente. Para tanto, o presente artigo apresenta parte de um estudo de revisão integrativa sobre o tema, com trabalhos de autores internacionais. Também foram selecionados artigos das cinco revistas mais acessadas (segundo a base SciELO) da área de educação no período de 2006 a 2014. Os resultados mostraram que a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. Finalmente, observou-se a necessidade de se reportar ao termo “profissão”, cuja origem é sociológica e polissêmica, de difícil definição unívoca.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • FORMAÇÃO PROFISSIONAL • COMPETÊNCIA • HABILIDADES

THE CONCEPT OF PROFESSIONALISM IN TEACHING IN MORE RECENT STUDIES

ABSTRACT

The aim of this study is to contribute to the theoretical understanding of the concept of professionalism in teaching. To this end, this paper presents part of an integrative review study of the topic, including works by international authors. Articles from the five most accessed education journals (according to the SciELO base) from 2006 to 2014 were also selected. The results showed that professionalism in teaching is associated with several aspects such as: specific professional knowledge; one's own way of being and acting as a teacher; the development of a professional identity built on the actions of the teacher and in the light of social demands inside and outside the school; the construction of expertise and the development of their own teaching skills acquired during initial and/or continued training, and also during their work experience. Finally, there was the need to report on the term “profession”, whose origin is sociological and polysemic, and difficult to define unequivocally.

TEACHER EDUCATION • PROFESSIONAL TRAINING • COMPETENCE • SKILLS

LE CONCEPT DE PROFESSIONALITÉ DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTUDES LES PLUS RÉCENTES

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est de contribuer à la compréhension théorique du concept de professionnalité des enseignants. Il présente une partie d'une étude de révision intégrative de la littérature internationale le thème. Des articles couvrant la période 2006-2014, issus de cinq revues qui, d'après la base de données SciELO, sont les plus consultées ont aussi été sélectionnés. Les résultats ont montré que la professionnalité des enseignants est associée à différents aspects, tels que: l'expression de la manière d'être et d'agir comme enseignant; les savoirs professionnels spécifiques; le développement d'une identité professionnelle construite par les actions du professeur et à la lumière des demandes sociales internes et externes à l'école ; la construction des compétences et le développement des capacités de l'acte d'enseigner, acquises tout au long de la formation initiale et/ou continue, ainsi que dans les expériences de travail. Finalement on remarque que le terme "profession", dont l'origine est sociologique et polysémique est difficile à définir de manière univoque.

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • FORMATION PROFESSIONNELLE •
COMPÉTENCE • SAVOIR-FAIRE**

EL CONCEPTO DE PROFESIONALIDAD DOCENTE EN LOS ESTUDIOS MÁS RECIENTES

RESUMEN

El objetivo de este estudio es contribuir a la comprensión teórica del concepto de profesionalidad docente. Para ello, el presente artículo presenta parte de un estudio de revisión integrativa sobre el tema, con trabajos de autores internacionales. También se seleccionaron artículos de las cinco revistas más accesadas (según la base SciELO) del área de educación en el período de 2006 a 2014. Los resultados mostraron que la profesionalidad docente está asociada a diversos aspectos, tales como: el conocimiento profesional específico; la expresión de manera propia de ser y actuar como docente; el desarrollo de una identidad profesional construida en las acciones del profesor y a la luz de las demandas sociales internas y externas a la escuela; la construcción de competencias y el desarrollo de habilidades propias del acto de enseñar conquistadas durante la formación inicial y / o continuada y también a lo largo de las experiencias de trabajo del profesor. Finalmente, se observó la necesidad de referirse al término "profesión", cuyo origen es sociológico y polisémico, de difícil definición unívoca.

**FORMACIÓN DE DOCENTES • FORMACIÓN PROFESIONAL • COMPETENCIA •
HABILIDADES**

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE



QUE CARACTERIZA O SER DOCENTE? O QUE É ESPECÍFICO DA PROFISSÃO DOCENTE?

Tais indagações levam-nos ao conceito de profissionalidade docente. Ambrosetti e Almeida (2009) esclarecem que o termo profissionalidade docente surge nas pesquisas sobre professores a partir dos anos 1990. Anteriormente, as pesquisas sobre profissionalização e profissão docente buscavam compreender a atividade docente, mas com resultados poucos satisfatórios. Então, o aparecimento do conceito de profissionalidade docente teve como intenção ampliar essa compreensão, articulando o termo profissionalidade ao termo profissionalização. As autoras afirmam que, atualmente, o conceito de profissionalidade docente encontra-se em processo de desenvolvimento. Para Roldão (2005), o tema da profissionalidade docente vem conquistando visibilidade nas pesquisas e nas políticas educacionais internacionais. A autora dá preferência ao uso do termo profissionalidade em comparação a outros termos socialmente construídos que diferenciam uma profissão de outras atividades.

Na série *Estado de conhecimento – Formação de profissionais da educação (2003-2010)* –, organizada por Brzezinski (2014), analisaram-se as produções discentes (teses e dissertações) no período de 2003 a 2010. O trabalho dessa autora mostra que, a partir de 2006, houve um salto quantitativo extremamente relevante nas pesquisas científicas. Concomitantemente, o termo profissionalidade passou a constar como palavra-chave nos estudos científicos. Nessa série, o conceito de

profissionalidade docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político. Se, ao longo desse período, os estudos a respeito da profissionalidade docente cresceram de forma exponencial, nem sempre se encontrou o uso dessa terminologia.

Ao investigar a especificidade da profissão docente, Pançardes (2010) encontrou o que interpretou como falta de consenso entre os autores quanto aos aspectos envolvidos no tema profissionalidade docente. Em outras palavras, a autora constatou diversidade na análise dos artigos: os termos “profissionalidade”, “profissionalização” e “identidade profissional” foram utilizados ora como sinônimos, ora de maneira pouco compreensível para o leitor. Assim, mediante o que encontramos em vários trabalhos científicos, o objetivo aqui é entendermos que, de fato, conhecer como são apresentados atualmente os aspectos que envolvem a profissionalidade docente pode contribuir para a compreensão teórica desse conceito complexo e ainda em desenvolvimento. Assim, empreendemos a busca de artigos nas cinco revistas mais acessadas, segundo a Scientific Electronic Library Online – SciELO –, na área de educação, no período de 2006 a 2014, os quais foram selecionados conforme o seguinte critério: apresentar, nos tópicos assunto, título e/ou palavras-chave, a expressão profissionalidade em associação aos termos docência, docente, professor. Foram encontrados quatro artigos que pertencem aos periódicos: *Revista Brasileira de Educação* (2007, 2009, 2012) e *Educação e Pesquisa* (2010). Assim, encontraram-se autores internacionais e nacionais que destacam, de algum modo, o tema da profissionalidade: Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Gimeno Sacristán (1995), Libâneo (2015), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005).

AUTORES QUE TRATAM DO CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

AUTORES INTERNACIONAIS

Contreras (2012) desenvolve um estudo que explora o problema da autonomia profissional. Com esse objetivo, considera necessário discutir as contradições em torno da ideia de profissional, profissionalismo e profissionalidade no ensino. O autor relaciona autonomia e profissionalidade, ao afirmar que a autonomia no ensino é necessidade educativa e direito trabalhista. Ressalta, ainda, que alguns autores passaram a utilizar o termo profissionalidade em detrimento dos termos profissionalismo ou profissionalização, com o objetivo de recuperar as qualidades

do profissional em suas funções específicas. A intenção era evitar as ideias de cunho corporativista ligadas aos privilégios sociais e trabalhistas utilizados pelo sistema de poder vigente para garantir a colaboração dos professores na implementação de reformas políticas que lhes eram afeitas.

Contreras (2012) considera que a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, pois a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social. Para o autor, a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades.

O autor define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A obrigação moral está associada ao compromisso com a ética da profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do aluno. É colocada em evidência quando o professor defronta-se com as próprias decisões a respeito da prática que realiza. O compromisso com a comunidade está relacionado à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Devido à responsabilidade pública da profissão docente, a prática profissional deve-se constituir de forma partilhada, e não isolada. A competência profissional refere-se aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino.

Para Gimeno Sacristán (1995), a figura do professor é central na escola e, conseqüentemente, carrega a responsabilidade pela condução dos processos educacionais, conforme se verifica no discurso pedagógico. Tal contingência reflete o declínio do *status* social da profissão docente tal como se mostra na contemporaneidade. A elevada expectativa social sobre as instituições educacionais e o papel a ser desempenhado pelos professores têm promovido uma indefinição de suas funções. Para o autor, a prática docente também pressupõe decisões individuais, muito embora esteja condicionada e responda a normas coletivas e a regulações organizacionais. As exigências institucionais são respondidas pelos professores por meio de uma postura individualista, ao mesmo tempo em que os limites da autonomia lhes confrontam a invariável posição de resolução de conflitos das condições da organização, do currículo, da legislação, etc. As práticas de ensino não correspondem a um único saber especializado e, portanto, não se limitam a um grupo profissional

somente. A elaboração prévia dos currículos feita por especialistas, a dependência das coordenadas político-administrativas e as influências do setor econômico e da sociedade colaboram para que a profissão docente seja considerada semiprofissão.

Gimeno Sacristán (1995) entende que o professor não deve ser visto como técnico ou improvisador, mas como um profissional que pode utilizar seu conhecimento e/ou experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. A prática educativa oferece indícios sobre o processo de ensino-aprendizagem, a ação didática e a prática pedagógica visível e não visível, ou seja, valores, atitudes, crenças, competências, etc. A defasagem de conhecimento da prática leva o professor a agir conforme suas crenças e mecanismos culturais em detrimento do saber pedagógico especializado. O autor aconselha o professor a valorizar a consciência da prática sem desvalorizar a teoria, pois a primeira é transmissora da segunda ao fundamentar os pressupostos da ação. Segundo o autor, cabe recuperar a ideia do professor “artesão”, aquele que sabe fazer, trazendo como origem a prática desenvolvida em contextos reais e baseada em intenções e interpretações subjetivas (práxis), além de ser construída coletivamente e refletida em usos de natureza prática. Referem-se a “esquemas práticos” para conduzir a ação, isto é, rotinas orientadas para a prática e enraizadas na cultura, que fazem com que os professores assemelhem-se entre si. Portanto, esses esquemas práticos operativos corroboram para legitimar a profissionalidade docente. O denominado esquema estratégico corresponde ao componente intelectual do exercício profissional docente, ou seja, transcende a sabedoria ligada às experiências concretas; envolve autoanálise, observação prática e investigação na ação.

Para Gimeno Sacristán (1995), a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades, etc.; está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos. Porém, o conceito é passível de modificações, de acordo com o momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar. A função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade. O autor associa, ainda, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas. Nesse sentido, a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades, etc. A profissionalidade e a formação estão intimamente articuladas, para Gimeno Sacristán (1995). Como a profissionalidade envolve as condições psicológicas e culturais dos professores, o autor entende que essas condições devem

ser consideradas nos programas de formação inicial e continuada. Essa última modalidade de formação não deve ocupar-se somente da técnica e dos conteúdos, mas promover mudanças pedagógicas e levar ao aperfeiçoamento dos professores em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo. Desenvolvimento profissional significa buscar mudanças nas condições de aprendizagem e nas relações em sala de aula, participação no desenvolvimento do currículo, envolvimento e interferência nas condições da escola e no contexto extraescolar. Também cabe à formação inicial e continuada acionar o pensamento estratégico, ou seja, os métodos que norteiam a tomada de decisões, a resolução de problemas, bem como os projetos e análises das práticas.

Roldão (2008) prefere falar em desenvolvimento profissional (profissionalidade) ao invés de movimento de profissionalização, pois entende que a profissionalização está circunscrita à etapa de formação inicial, que termina com a certificação do aluno e com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente. Entende, ainda, que a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor. A autora menciona que foi a partir do século XIX que os professores estruturaram-se como uma corporação com visibilidade social. Naquele momento, teve início a institucionalização da formação para o exercício do ofício (conjunto de saberes). Segundo afirma a autora, existem quatro descritores de profissionalidade, todos em permanente reconstrução, a saber: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo. A especificidade da função docente refere-se à clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social. O saber específico (também designado saber profissional) é o domínio de um saber próprio e profissional que nem todos dominam. O poder de decisão diz respeito ao controle e à autonomia sobre a atividade com conseqüente responsabilidade social e pública. Finalmente, o pertencimento a um corpo coletivo, como a própria expressão indica, refere-se ao reconhecimento, por parte de todos aqueles que exercem a docência, de que pertencem a um coletivo profissional que defende o *status*, a credibilidade e a exclusividade do saber que produzem e desenvolvem e que define quem pode/não pode exercer a atividade.

Para Roldão (2005), a maior fragilidade encontra-se no saber específico. O professor entendido como aquele que detém um conhecimento dominado exclusivamente por ele já é algo ultrapassado. Faz mais sentido entendê-lo como aquele que sabe levar os outros a saber. Nesse sentido, o docente exerce uma função ativa, mediadora entre o saber e o aluno, pois orienta seu esforço e tem como resultado a apreensão do saber. A autora está referindo-se à função de ensinar que vai além dos saberes conteudinais; ensinar o saber de maneira a mobilizar o aluno

para que dele se aproprie. Essa função é específica do professor e reforça seu estatuto de profissionalidade.

Morgado (2011) indica que a docência é uma profissão que não tem encontrado reconhecimento social como agente de mudança, e acredita que a importância atribuída à escola depende da autonomia curricular, a ser construída pelo corpo docente em associação aos seguintes aspectos: competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente. Quando o autor faz referência à autonomia curricular, o faz para criar condições para que cada escola possa: planejar e operacionalizar um projeto formativo próprio que contemple os interesses da comunidade, decidir sobre as disciplinas e atividades mais adequadas ao seu contexto e organizar os recursos e reunir pais, alunos e professores numa educação partilhada. Ao mencionar a importância da profissionalidade docente, Morgado (2011) pretende destacar um conceito intimamente ligado à ideia de desenvolvimento profissional. Dito de outro modo, a profissionalidade docente refere-se a uma construção profissional que se dá de forma progressiva e contínua; ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que se inicia na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) partem dos modelos de professor existentes desde a antiguidade até os anos 1980, que se caracterizavam por um modelo profissional, ou seja, o professor como profissional da educação. Esse modelo marca a busca da profissionalização da docência no campo da formação e da institucionalização das políticas educacionais. Os professores devem assumir-se como produtores de sua profissão, criando referências que iluminem seu pensar e seu agir, um processo que pressupõe autonomia. Os autores acentuam que o termo profissão é polissêmico, ou seja, tem vários significados conforme o contexto em que é empregado, o país, o referencial teórico, o momento histórico, etc. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade é o processo por meio do qual o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilando os saberes pedagógicos e disciplinares para, assim, construir as competências necessárias para atuar como profissional. Falar em profissionalidade significa falar em um conjunto de características que, ao mesmo tempo, distingue e identifica o trabalho docente dos outros trabalhos, referindo-se à maneira do professor atuar, pensar e fazer escolhas.

Para os autores, há uma distinção a ser considerada entre habilidade e competência. A primeira significa o *savoir-faire*, podendo ser realizada em situações artificiais. A segunda faz referência à ação contextualizada, ou seja, ao conjunto de pressões que exigem solução das tarefas em situações concretas. Por isso, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) entendem que as formações de professores devem privilegiar

conteúdos reais e levar em conta os vários fatores ligados à competência profissional, tais como considerar que a competência se complexifica na dinâmica do desenvolvimento profissional e que o sujeito faz uso de recursos e os mobiliza no contexto da ação, salientando que tais recursos não são individuais, pois dependem da interação com os outros. Salientam também ser preciso levar em conta o modo e o motivo da ação do sujeito. O desenvolvimento profissional constitui-se, portanto, na relação dialética entre o desenvolvimento individual e o do grupo profissional e sofre a influência de fatores como: salário; estruturas e condições de trabalho; níveis de decisão e participação; reconhecimento social; legislação trabalhista, etc. É favorecido ainda quando os docentes refletem e fazem pesquisa crítica com seus pares sobre suas práticas educativas, explicitam crenças, analisam contextos e experimentam inovações pedagógicas.

AUTORES NACIONAIS

Ambrosetti e Almeida (2009) relacionam o conceito de profissionalidade docente aos contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor, com início na escolarização básica, atravessando a formação profissional e atingindo a organização escolar na qual o professor exerce sua profissão. O conceito de profissionalidade coloca em destaque as práticas educativas dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, bem como o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência. Vivenciar a profissão e identificar-se com o ofício docente pressupõe considerar o universo social e psicológico no qual cada professor está imerso. As autoras reiteram que tanto a profissionalidade quanto a profissionalização são termos relacionados ao processo de constituição e identificação profissional desenvolvido por todos e cada um dos professores ao longo de sua carreira.

André e Placco (2007) reconhecem, na profissionalidade docente, a busca da especificidade da profissão docente. Em outras palavras, a profissionalidade diz respeito aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho. Portanto, se a profissionalidade é desenvolvida, a profissionalização é conquistada. Segundo as autoras, a atuação do professor pode ser analisada em quatro dimensões inter-relacionadas: subjetiva, institucional, pedagógica e sociocultural. A dimensão subjetiva abrange a história de cada educador, seus valores, sentidos, significados, atitudes, modos de agir, etc. A dimensão institucional está vinculada aos processos formativos e às práticas escolares. A dimensão pedagógica relaciona-se às situações de ensino e à relação que o professor estabelece com os alunos e com o conhecimento. A dimensão sociocultural abrange o contexto sociopolítico e cultural.

Para Libâneo (2015), a profissionalidade docente e a identidade profissional do professor caracterizam-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, orientando, assim, a especificidade do trabalho docente.

ASPECTOS DE CONVERGÊNCIA E DE DIVERGÊNCIA ENTRE OS AUTORES

Conforme apresentado, todos os autores mencionados abordam o conceito de profissionalidade, sendo possível encontrar aspectos de convergência e de divergência entre eles. Alguns autores localizam de maneira explícita quando se dá o início do processo de profissionalidade que, para outros autores, não é algo pontual, situado, mas um processo. Ambrosetti e Almeida (2009) afirmam que a profissionalidade se inicia na escolarização básica, atravessa a formação profissional e atinge o professor em sua vida profissional presente, na organização escolar em que atua. As autoras destacam-se por serem as únicas (dentre os autores aqui citados) que mencionam a escolarização básica do professor como parte do processo de profissionalidade docente. Para Morgado (2011), a profissionalidade tem início na formação inicial e prolonga-se ao longo da carreira. Roldão (2005, 2008) entende a profissionalidade como um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor. Libâneo (2015) delimita a profissionalidade ao período da formação inicial, indicando requisitos que tornam alguém profissional: habilidades, conhecimentos e atitudes que definem a especificidade do ser docente, aspecto encontrado também no trabalho de André e Placco (2007).

André e Placco (2007), Libâneo (2015) e Morgado (2011) veem íntima ligação entre profissionalidade docente e identidade profissional docente. Pensar a profissionalidade docente significa pensar em como os docentes se situam e agem no contexto de trabalho, forjando uma identidade que afeta e é afetada por esse contexto, aspecto com o que Ambrosetti e Almeida (2009) também concordam: o contexto de trabalho é relevante para a constituição de profissionalidade docente. Todavia, essas últimas autoras dão ênfase às relações estabelecidas, ao significado biográfico, ao universo social e psicológico do professor, aspecto também encontrado nos escritos de Gimeno Sacristán (1995), pois, para ele, a profissionalidade define-se na relação dialética entre profissionalização e profissionalismo. Sua função é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade docente. A profissionalidade está baseada nos saberes e no pensamento pragmático, envolvendo condições psicológicas e culturais dos professores. A construção social da profissão, a partir

de um conjunto de características específicas, também faz parte da definição de profissionalidade dada por Roldão (2005, 2008).

Contreras (2012) e Roldão (2005, 2008) elaboram alguns indicadores da profissionalidade. Roldão estabelece quatro descritores da profissionalidade: especificidade da função, saber específico, poder de decisão e pertencimento a um corpo coletivo. Contreras organiza três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Para esse autor, a competência profissional está associada aos conhecimentos, habilidades, técnicas, análise e reflexão, ou seja, a maneira de o professor conceber o ensino e viver concretamente a profissão.

Morgado (2011) ainda estabelece estreita ligação entre a profissionalidade e o desenvolvimento profissional, por meio de uma construção progressiva e contínua, bem como de desenvolvimento de competências. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) também dão ênfase ao conceito de profissionalidade como a construção de competências para atuação como profissional docente. Os autores fazem distinção entre competências e habilidades, definindo que a profissionalidade coloca peso na ação contextualizada, circunscrita às situações concretas de trabalho e às pressões que exigem soluções efetivas. Portanto, para esses autores, a profissionalidade contempla a forma de o professor atuar, pensar e fazer escolhas. Já Gimeno Sacristán (1995) dá peso maior às habilidades, ou seja, ao saber-fazer do professor. Dessa maneira, pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão – como aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades e/ou competências para aperfeiçoar o exercício docente – é princípio geral, considerado por todos os autores.

Partindo desses autores, podemos afirmar que a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante, pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo.

MÉTODO

Este estudo é uma revisão sistemática de literatura científica na modalidade definida como revisão integrativa, um dos métodos propostos para se investigar a literatura, conforme esclarecem Botelho, Cunha e Macedo (2011). Seu objetivo é fazer a análise a respeito do conhecimento já construído em estudos prévios sobre um tema determinado, procurando integrar opiniões, conceitos e ideias originadas nos estudos publicados e selecionados. Com isso, o pesquisador encontra-se em

posição de se aproximar do tema de estudo, conhecer sua evolução ao longo do tempo e descortinar o panorama da produção científica e vislumbrar, assim, possibilidades de futuras investigações.

Buscaram-se, neste trabalho, apenas artigos publicados nas cinco revistas científicas mais consultadas na área da educação, segundo a SciELO: *Educação & Sociedade*, *Educação e Pesquisa*, *Revista Brasileira de Educação*, *Cadernos CEDES* e *Cadernos de Pesquisa*. Os artigos foram selecionados seguindo alguns critérios: apresentar, nos tópicos assunto, título e/ou palavras-chave, alguma dessas expressões: profissionalidade, profissionalização, profissionalismo, desenvolvimento profissional, em associação aos termos docência, docente, professor.

O registro dos dados foi feito em uma ficha de leitura a qual continha: título do artigo; nome do autor; nome da revista; data da publicação; número da publicação; gênero da pesquisa (se empírica, teórica ou ensaio); palavras-chave; objetivo do estudo; autores mais citados; resumo do artigo com os pontos principais. Em termos de período de coleta de dados, como o crescimento quantitativo na apresentação do tema da profissionalidade docente em dissertações e teses aumentou a partir de 2006 (BRZEZINSKI, 2014), considerou-se o período de 2006-2014, intervalo de tempo razoável para coletar as informações de relevo aos objetivos deste estudo.

No que concerne ao procedimento adotado, os passos seguidos foram: a) levantamento e seleção dos artigos relacionados à profissionalidade docente nas cinco revistas estudadas e aquisição do material original; b) leituras do material coletado e preenchimento de uma ficha de leitura para cada artigo selecionado; c) análise do material coletado; d) comparação entre os dados obtidos nessa investigação e os citados tanto em uma revisão de literatura prévia como na pesquisa de Pançardes (2010); e) síntese geral dos dados e de suas implicações para a educação e pesquisa científica. No total, examinaram-se 33 artigos.

RESULTADOS

COMO O CONCEITO APARECE NOS ESTUDOS MAIS RECENTES

Nos estudos mais recentes, Roldão (2007) desenvolve um ensaio partindo da definição de profissionalidade docente, entendida como a natureza específica da ação do professor – a ação de ensinar –, para discutir o conhecimento profissional docente. Segundo a autora, a ação de ensinar é característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. A autora propõe o que denominou “um conjunto de geradores de especificidade” do conhecimento profissional docente: a comunicabilidade e circulação; a capacidade de realizar metanálises; a natureza mobilizadora e interrogativa; a capacidade analítica (saber técnico e componente improvisador) e natureza composta (lógica incorporadora).

Roldão ainda faz distinção entre profissionalidade e profissionalização, ao esclarecer que a profissionalização contém natureza político-organizativa (afirmação social da instituição escola), e busca por reconhecimento social enquanto grupo profissional, com base na afirmação do conhecimento profissional específico, ou seja, a profissionalidade.

Bodião e Formosinho (2010), Cruz e Neto (2012) e Ferreira (2009) fizeram pesquisas empíricas para tratar do tema profissionalidade docente. As primeiras autoras entrevistam dirigentes da Central Latino-Americana de Trabalhadores em Educação da Argentina – Ctera – para descobrir quais são os significados atribuídos aos conceitos de “trabalhador em educação” e “profissional docente”, pois considera que os termos profissionalidade e profissionalização vêm adquirindo caráter polissêmico e, portanto, merecem mais investigações e análises. Ferreira (2009) compreende que os dois termos diferenciam-se e complementam-se: a profissionalização está ligada aos direitos dos trabalhadores da educação e ao desenvolvimento de projetos educacionais; já a profissionalidade docente relaciona-se à identidade docente e aos saberes específicos da profissão docente.

Bodião e Formosinho (2010) pesquisaram uma escola de 1º ciclo na cidade de Braga (Portugal), entre abril e dezembro de 2007. A intenção era compreender o reflexo das mudanças na realidade escolar após uma série de reformas no sistema político-educacional que se estenderam até o final do século XX. Os pesquisadores coletaram diversas informações, acompanhando reuniões institucionais, analisando diversas ações dos alunos, lendo textos oficiais e também entrevistando quatro professoras pertencentes a diferentes gerações. O discurso de todas foi unânime ao afirmar que há forte mal-estar do docente diante do início de sua carreira: ansiedades e dificuldades em ministrar as aulas; trabalho solitário; frieza dos colegas; atribuição de tarefas mais complicadas para as quais a formação inicial não dá sustentação; trabalho junto a turmas mais difíceis, etc.

Os docentes participantes desse estudo mencionaram a ausência de qualquer acolhida por parte do coletivo das escolas e nenhuma ação grupal planejada. As trocas de experiência de trabalho, quando aconteciam, davam-se em função das identificações pessoais. Uma das professoras entrevistadas ressaltou a importância do apoio de colegas mais experientes aos menos experientes, por meio de parcerias que possam levar à superação de tais dificuldades. Essa fala, destacada pelos pesquisadores, parece conter uma dupla necessidade: apoio aos iniciantes e novas percepções dos veteranos. Devido às insuficiências na formação inicial, os pesquisadores identificaram a existência de discriminação entre tarefas para iniciantes e tarefas para professores mais experientes. No que se refere às experiências significativas, surgiram as afinidades pessoais, projetos específicos, lembranças de alunos com necessidades

especiais, características de alguma comunidade escolar em especial e práticas pedagógicas bem-sucedidas.

As entrevistadas, ainda, destacaram a ausência de momentos, nas escolas, para reflexões coletivas. As professoras não identificaram o desenvolvimento de competências importantes na formação inicial e/ou continuada, pois dava-se por meio das construções pessoais. Alegaram que, no início da vida docente, é comum haver alta rotatividade dos docentes nas escolas, fator que consideravam causar prejuízo à evolução de vínculos entre o corpo docente e a comunidade escolar. Os pesquisadores ponderam que o exercício da docência exige do professor saber manejar a imprevisibilidade na relação com os alunos sem perder a ética e os parâmetros educacionais. Essas habilidades podem ser desenvolvidas ao longo da carreira do professor, por intermédio das experiências, das concepções, das atitudes e do conhecimento prático.

As participantes da pesquisa apontaram, com ênfase, a necessidade de se contar com um espaço institucional no qual os professores possam sustentar-se mutuamente ao implementar uma prática reflexiva no planejamento e sobre as políticas educacionais. Os autores concluem afirmando a necessidade, tanto em Portugal quanto no Brasil, de que os gestores das escolas públicas favoreçam mudanças operacionais que levem a transformações em suas práticas curriculares e ao emprego de ações de formação baseadas na lógica dos professores reflexivos, das comunidades de aprendizagem ou dos intelectuais transformadores, tais como Giroux (1997), Shön (1992) e Zeichner (1992). Entendemos, assim, que Bodião e Formosinho (2010) desenvolveram sua pesquisa para apresentar algumas características do que compreendem ser parte da construção da profissionalidade docente, quais sejam: a formação inicial, o início da carreira, o exercício da profissão e as ações de formação continuada; em outras palavras, a trajetória profissional do professor, o desenvolvimento profissional docente.

Cruz e Neto (2012) partem de experiências de pesquisa que envolvem professores brasileiros, portugueses e franceses, para compreender as concepções e práticas construídas na vivência profissional polivalente de professores que atuam nos anos iniciais da escolarização. Os autores baseiam-se no pressuposto de que a profissionalidade docente é a expressão de modos próprios de ser e atuar como docente, construídos nas relações que o professor estabelece em suas práticas e considerando as demandas sociais internas e externas ao ambiente escolar.

Roldão (2007) e Ferreira (2009) reportam-se ao conceito de profissional docente para definir a profissionalidade docente, distinguindo-a de outras profissões, por destacar seus saberes específicos. Ambos os autores colocam ênfase na construção de competências e no desenvolvimento de habilidades próprias ao ato de ensinar. Ferreira, no entanto, acrescenta o fato de que as características que distinguem a profissão

docente das outras promovem a identificação entre os professores, criando, assim, uma identidade docente. Essas ideias se aproximam da concepção de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Em contrapartida, o artigo de Bodião e Formosinho (2010), assim como o de Cruz e Neto (2012), deram destaque à construção da profissionalidade docente no próprio exercício da profissão, na formação continuada e nas relações de trabalho estabelecidas, o que aproxima esses autores das concepções de Ambrosetti e Almeida (2009) e de André e Placco (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, encontramos vários trabalhos científicos que têm se ocupado de investigar o caminho que pode levar um aprendiz a ser um profissional. Segundo Araújo, Kapuziniak e Veiga (2005), profissão é uma palavra construída socialmente, cujas derivações terminológicas são: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o termo profissão é polissêmico, tendo diferentes significados conforme contexto, países, referências teóricas, etc. Trata-se, assim, de um termo complexo, de construção sociológica, impossibilitando uma única definição/interpretação. Portanto, a polissemia da origem da palavra profissão deve ser considerada quando da abordagem do tema profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. O uso do termo profissionalização cresceu de forma significativa nos anos 1990. Os trabalhos científicos voltaram-se para a figura do professor, sua prática, sua qualificação e requalificação profissional, bem como para a formação inicial e continuada. A partir dessa década, aumentaram consideravelmente os estudos a respeito do tema profissão, profissionalização e identidades docentes.

No Brasil, houve um movimento de debate, por parte dos profissionais da educação, em busca de novas reformas educacionais. Na mesma época, foram publicadas duas coletâneas organizadas por Nóvoa – *Vidas de professores* (1992) e *Profissão professor* (1995) –, obras essas que influenciaram a pesquisa e a formação. O interesse pelo tema da identidade docente nos trabalhos científicos, também verificado em outros países, deve-se à busca por maior entendimento sobre o processamento das mudanças individuais e coletivas dos professores. Na realidade, desde os anos 1980, a profissionalização está ligada ao discurso em prol das reformas no ensino, por meio de negociação dos grupos sociais para reconhecimento da autonomia e da especificidade de um conjunto de atividades específicas de uma profissão, via formação de indivíduos que se apropriem dos conteúdos de uma profissão existente. Em síntese, a profissionalização implica legislações, condições locais e cultura escolar como requisitos para o desenvolvimento profissional docente, ou seja, para a qualidade do desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

Os estudos mais recentes que fazem referência à profissionalidade docente apresentam consenso quanto à definição dada ao termo, uma vez que os autores entendem que ele está relacionado à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. Essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente. Grande parte dos autores coloca ênfase na construção de competências e no desenvolvimento de habilidades próprias ao ato de ensinar, adquiridas nas formações e nas experiências de trabalho do professor.

De acordo com Shulman (2014), a profissão docente caracteriza-se por uma “extensa amnésia individual e coletiva”, pois lhe falta uma história da própria prática, situação que difere de outros campos do conhecimento, como a arquitetura, com suas plantas e edifícios, a medicina, com seus estudos de casos, etc. O processo de ensino acontece, comumente, sem o olhar dos demais professores sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. No entanto, há grande potencial de conhecimento codificável a ser descoberto no que tange à sabedoria da prática, ou seja, ao conhecimento acerca do repertório de experiências, raciocínios e ações docentes que precisam ser acessíveis a todos os docentes. Estabelecer modelos de prática é fator constituinte de uma profissão e uma das formas de se ter acesso a esses reside em poder observar práticas dos colegas e ser por eles olhado no exercício da própria atividade docente, saindo de uma posição solitária para que, no contato com os demais profissionais do ensino, a profissão possa melhorar.

Em outras palavras, uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão. A isso denomina-se profissionalidade. Tanto o termo profissionalismo quanto o profissionalidade interferem no desenvolvimento profissional, que se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional.

Pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva. Nesse caminho, o estudo de Massabni (2011) – cujo objetivo é investigar a existência de conflitos entre professores em formação e se o modo de resolvê-los está relacionado à aquisição da profissionalidade – constata que a interpretação e a forma de enfrentamento dos conflitos por

parte dos docentes pressupõem níveis diferentes de construção de sua profissionalidade. Essa pesquisa ainda recupera o conceito de profissionalidade docente de maneira ampliada, entendida como a habilidade do professor de relacionar suas experiências em sala de aula à política e às metas educacionais, bem como comparar métodos empregados por outros educadores aos seus próprios. Esse pode ser mais um dos caminhos que ajude o professor a olhar e se deixar olhar. Para concluir, esta revisão pretende colaborar para os estudos sobre a profissão docente e a profissionalidade docente. A relação entre a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional docente pode ser sugestão para novas pesquisas, algo de grande valia para os estudiosos das formações em serviço e das comunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005.
- BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 403-418, jan./abr. 2010.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.
- BRZEZINSKI, Iria. *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: MEC/Inep, 2014. (Estado do conhecimento, n. 13).
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-398, maio/ago. 2012.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de La Educación de La República Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 281-295, maio/ago. 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.
- MASSABNI, Vânia G. Os conflitos dos licenciados e o desenvolvimento profissional docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

PANÇARDES, Bruna Casiraghi. *Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)*. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o 'praticum': uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

SÍLVIA DE PAULA GORZONI

Psicóloga da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo – PMSBC-SP –, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil
sildpg@gmail.com

CLAUDIA DAVIS

Professora Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil
claudiafdavis@gmail.com

TEMIAS

EM

DEBAT

S

E

TEMAS EM DEBATE

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

PAULO ESTEVÃO ANDRADE •

OLGA VALÉRIA CAMPANA DOS ANJOS ANDRADE •

PAULO SÉRGIO T. DO PRADO

RESUMO

Em Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro e Teberosky relatam uma pesquisa sobre o desenvolvimento da leitura-escrita. A estrutura teórico-metodológica é fornecida pelo construtivismo de Piaget: a criança ativa constrói seu conhecimento na interação com o meio – neste caso a língua escrita – e se desenvolve ao longo de estágios. De Chomsky, as autoras emprestam a ideia de um dispositivo inato para a aquisição da linguagem, generalizando-a para a aquisição da leitura, que seria aprendida tão naturalmente quanto a fala. Um terceiro marco interpretativo é a abordagem Whole Language, cujo foco principal da leitura deve ser a busca pelo significado. Apresentam-se uma análise de contradições internas do texto e uma confrontação deste com parte da literatura referenciada na própria obra.

LINGUAGEM • LEITURA • ESCRITA • CONSTRUTIVISMO

PSYCHOGENESIS OF WRITTEN LANGUAGE: A MUCH NEEDED ANALYSIS

ABSTRACT

In Psicogênese da Língua Escrita [Psychogenesis of Written Language], Ferreiro and Teberosky describe a study on the development of reading and writing. The theoretical and methodological framework is provided by the Constructivism of Piaget: the active child builds their knowledge interacting with the environment – in this case the written language – and develops it throughout different stages. From Chomsky, the authors borrow the idea of an innate device for language acquisition, generalizing for the acquisition of reading, which would be learned as naturally as speaking. A third interpretive landmark is the Whole Language approach, whose main focus of reading must be the search for meaning. We present an analysis of internal contradictions of the text and a comparison of this text with some of the literature referenced in the work itself.

LANGUAGE • READING • WRITING • CONSTRUCTIVISM

PSYCHOGENÈSE DE LA LANGUE ÉCRITE: UNE ANALYSE NÉCESSAIRE

RÉSUMÉ

Dans Psychogenèse de la Langue Écrite, Ferreiro et Teberosky présentent une recherche sur le développement de la lecture-écriture. La structure théorique et méthodologique y est fondée sur le constructivisme de Piaget : l'enfant actif construit ses connaissances dans l'interaction avec le milieu, dans ce cas précis la langue écrite – et se développe par étapes. Les auteures ont emprunté à Chomsky l'idée d'un dispositif inné d'acquisition du langage, en la généralisant à l'acquisition de la lecture qui serait apprise aussi naturellement que la parole. Un troisième jalon interprétatif est l'approche Whole Language, qui met l'accent sur la recherche du sens en lecture. Cet article analyse des contradictions internes de l'oeuvre et les confronte avec la littérature qu'y est mentionnée.

LANGAGE • LECTURE • ECRITURE • CONSTRUCTIVISME

PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA: UN ANÁLISIS NECESARIO

RESUMEN

En Psicogénesis de la Lengua Escrita, Herrero y Teberosky relatan una investigación sobre el desarrollo de la lectura-escritura. La estructura teórico-metodológica es proporcionada por el constructivismo de Piaget: el niño activo construye su conocimiento en la interacción con el medio - en este caso la lengua escrita - y se desarrolla a lo largo de etapas. De Chomsky, las autoras toman la idea de un dispositivo innato para la adquisición del lenguaje, generalizándola para la adquisición de la lectura, que sería aprendida tan naturalmente como el habla. Un tercer marco interpretativo es el enfoque Whole Language, cuyo foco principal de la lectura debe ser la búsqueda del significado. Se presentan un análisis de contradicciones internas del texto y una confrontación de éste con parte de la literatura referenciada en la propia obra.

LENGUAJE • LECTURA • ESCRITURA • CONSTRUCTIVISMO



CONHECIDO EPISTEMÓLOGO SUÍÇO JEAN PIAGET EDIFICOU UM MONUMENTAL E SÓLIDO corpo teórico sobre a psicologia do desenvolvimento, abrangendo da infância à adolescência. Dado o seu interesse principal pela inteligência, ele não chegou a elaborar sobre temas mais específicos como, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Emília Ferreiro e Ana Teberosky propuseram-se a preencher essa lacuna. No final dos anos 1970, elas apresentaram o relato de uma pesquisa no qual descrevem o processo de desenvolvimento daquelas habilidades em crianças de 4 a 6 anos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984). Na forma de livro, ele produziu enormes e duradouras repercussões nos meios acadêmico e educacional de vários países, particularmente o Brasil, sendo suas ideias consideradas uma revolução conceitual. O que aqui se apresenta é uma análise da obra em si mesma e em confrontação com parte da literatura nela referenciada. Há, no entanto, alguns aspectos mais amplos que a contextualizam, os quais, embora não se constituam nosso principal objeto de atenção, serão, por isso mesmo, aventados com mais brevidade. Um deles tem caráter mais geral – social e ideológico –, ao passo que outros são mais específicos – metodológico e teórico-científico.

O pano de fundo social é formado pelo grande número de crianças que não aprendiam a ler e escrever, fato esse que, segundo as autoras, se daria em razão da deserção escolar. Esta, por sua vez, seria fruto “mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 18), uma espécie

de “expulsão encoberta”, em que as desigualdades social e econômica refletem-se na desigualdade de oportunidades educacionais.

A metodologia de ensino é outro aspecto crucial, pois, além dos problemas sociais, atribuiu-se o fracasso escolar à ineficácia dos métodos tradicionalmente usados, baseados na conversão da letra escrita em sons da fala. O método sintético – silábico ou fonético – foi considerado um dos grandes males do ensino da leitura. Baseado numa versão do behaviorismo, ele foi alvo de duras críticas, entre outras razões, por priorizar habilidades perceptuais em detrimento da competência linguística e das capacidades cognitivas da criança. Para Ferreiro e Teberosky, tratava-se de uma aprendizagem da leitura vista simplesmente “como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos” (1984, p. 20). Um modelo mecanicista, na avaliação das autoras, que, por não favorecer a compreensão do que se lê, seria um instrumento de dominação social, a expressão escolar do domínio das elites sobre as classes populares.

O contexto teórico-científico no qual o livro surgiu também é um aspecto de grande relevância. Afirmam as autoras que a psicolinguística contemporânea (aquela da época em que o livro veio a público) surgiu “graças ao poderoso impacto da teoria linguística de Noam Chomsky” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 22). As autoras reivindicam que a gramática generativa de Chomsky veio reforçar a visão piagetiana de uma criança que busca ativamente compreender a linguagem falada ao seu redor, constrói e testa hipóteses identificando regularidades, e cria uma gramática própria. Essa interação ativa é sugerida em erros de regularização de verbos irregulares, por exemplo, “cabeu”. Esse fenômeno universal seria um suporte adicional para a teoria piagetiana, plenamente coerente com a psicolinguística chomskyana, segundo elas. Esta, ressaltam, deu uma série de passos irreversíveis, bem como inaugurou uma série de linhas originais de investigação, que sustentarão uma concepção de aprendizagem que “vai coincidir [...] com as concepções sobre a aprendizagem sustentadas desde tempos atrás por Jean Piaget” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 23).

Além dessa aproximação entre o construtivismo cognitivo piagetiano e o inatismo linguístico chomskyano, um terceiro ingrediente é incluído na base sobre a qual as autoras interpretarão os dados de sua pesquisa: uma versão americana do construtivismo liderada por Kenneth Goodman. Sobre esta nos debruçaremos mais detidamente adiante.

A PESQUISA: O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Ferreiro e Teberosky (1984) investigaram como crianças entre 4 e 6 anos de idade percebiam a escrita, distinguiam-na do desenho, formavam hipóteses sobre o que estava escrito e, finalmente, como se desenvolvia

sua escrita inventada. Adotaram procedimentos baseados no método clínico, na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, num contexto de resolução de problemas e de diálogo entre o pesquisador e a criança, com o intuito de evidenciar seus mecanismos de pensamento. Foram empregados como estímulos cartões contendo desenhos ou letras (formando sílabas ou palavras), lâminas contendo textos de complexidade variável (palavras e orações), acompanhados de imagens e textos lidos previamente pelo experimentador. Além das respostas das crianças nessas tarefas, foram observadas as crianças escrevendo seus próprios nomes e outras palavras.

À semelhança de trabalhos anteriores – por exemplo, Carol Chomsky (1970), Lavine (1972, 1977) e Read (1971) –, Ferreiro e Teberosky constataram que crianças pré-escolares a partir de quatro anos de idade constroem hipóteses sobre a linguagem escrita. Nas tarefas com cartões contendo de uma a nove letras formando sílabas e palavras ou desenhos, somente nove das 63 crianças participantes manifestaram crer que todos os cartões eram igualmente “bons” para ler. Além disso, elas forneceram indícios de acreditar que as letras não podem ser repetidas e que deve haver um número mínimo delas (de duas a quatro) para considerar que o que os cartões continham era escrita. Por outro lado, “nenhuma criança indicou somente as imagens como sendo para ler” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 47) e apenas 25% das crianças de classe baixa e 7% das de classe média indicaram ao mesmo tempo texto e imagem como se ambos fossem complementares para proceder a um ato de leitura. Como as próprias autoras notaram: “Isto não implica necessariamente que texto e imagem se confundam” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 47). Entretanto, fato curioso, entre as quatro fases de desenvolvimento da leitura por elas definidas, há uma fase inicial na qual desenho e escrita estão indiferenciados e o texto é inteiramente previsível a partir da imagem, ambos constituindo uma unidade indissociável. Tal alegação soa estranha, pois é feita à revelia dos dados, que sugerem o contrário.

A segunda fase é de diferenciação entre escrita e desenho, na qual o texto é tratado globalmente, como uma unidade, representando ou o nome do objeto desenhado ou uma oração associada à imagem. Na terceira fase, a criança começa a considerar algumas das propriedades físicas ou gráficas do texto. Finalmente, na quarta fase, ela começa a busca por uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras. As autoras ressaltam que “em todos os níveis o significado do texto é prognosticado a partir da imagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 93-94). Essa sequência de desenvolvimento foi interpretada como evidência do “divórcio entre o decifrado e o sentido”. Isto é, ao perceber que

[...] o texto não é inteiramente previsível a partir da imagem, [a criança] opta, então, pelo decifrado para encontrar o sentido preciso; porém ao fazê-lo perde o sentido, ao ficar presa nas exigências de um decifrado exato. Nos casos extremos são as crianças que parecem ler corretamente, já que não cometem erros no decifrado, porém que não têm a menor ideia do sentido do texto. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 99)

E as autoras concluem que a separação entre o que chamam de “decifrado” e o sentido do texto é um produto escolar, cuja consequência é a criança esquecer o sentido até dominar a mecânica da leitura. Isso impediria a utilização do seu conhecimento sintático, caricaturando a leitura ao transformá-la na produção de ruídos com a boca em resposta a estímulos gráficos.

A PESQUISA: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

A leitura do relato sugere que as tarefas experimentais utilizadas por Ferreiro e Teberosky foram inspiradas por trabalhos prévios surgidos na esteira da teoria de Noam Chomsky (1957). Dois exemplos são: o estudo de Cattell (1960), que mostrou que bebês de 18 meses produziam garatuhas que se diferenciavam de simples rabiscos ao acaso e mostravam uma intenção de escrever; e o de Lavine (1972), em que crianças de apenas três anos de idade já diferenciavam entre cartões contendo escrita e não escrita (desenhos e formas geométricas). Outros são o de Carol Chomsky (1970) e o de Charles Read (1971), em que as escritas espontâneas das crianças revelaram que elas construíam conhecimento sobre as relações letra-som e faziam generalizações sem instrução explícita. Todos esses trabalhos contribuíram para a conceituação da aquisição da escrita como um processo de desenvolvimento. Eles ressaltam a importância pedagógica de se trazer à luz o conhecimento sobre a leitura-escrita prévio à escolarização e a importância das relações grafema-fonema, bem como a relevância da atenção a estas no ensino (TEMPLETON; MORRIS, 2001; TREIMAN, 2001).

Nas observações da escrita espontânea das crianças, Ferreiro e Teberosky (1984) reportaram uma fase inicial que denominaram período pré-silábico, no qual, embora as crianças não pareçam perceber que as letras representam os sons constituintes de uma palavra, sua principal conquista é supor que as formas globais das palavras são representações estáveis de nomes. Por isso, a denominação: “hipótese do nome”. Em seguida, emerge a “hipótese silábica”, em que se escreve uma letra para cada sílaba. Ferreiro e Teberosky argumentam que inicialmente as letras não possuem correspondência sonora com a sílaba, mas depois passam a ter valor sonoro, como AO e PO para a palavra *palo*

(pau, em espanhol) ou, no português, como CLO para *cavalo*, ou OI para *boi* (BRASIL, 2003), e assim por diante. Depois surge a “hipótese alfabética”, que marcaria o início da compreensão do princípio alfabético.

A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O aprendizado da leitura e escrita seria um processo essencialmente linguístico, paralelo à linguagem oral e, assim como a fala, envolveria a busca direta pelo significado sem passar pela decifração. Ler é chegar à estrutura profunda do texto, às relações semânticas e sintáticas que encontram expressão na estrutura superficial das palavras. Consequentemente, a leitura-escrita não deveria ser vista como um grupo de habilidades perceptuais das relações letra-som, pois os leitores estão buscando significado, não sons ou palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; GOODMAN, 1986). Trata-se de uma compreensão contrária “à suposição generalizada que considera a escrita como a transcrição, por escrito, da fala” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 272).

WHOLE LANGUAGE

Ferreiro e Teberosky, além de expressarem simpatia pela teoria de N. Chomsky, explicitam também sua aproximação com a abordagem *Whole Language*.¹ Bentolila e Germain (2005) notam que um de seus aspectos mais fundamentais é que aprender a ler é tão natural quanto aprender a falar. Desde que a criança esteja imersa no mundo dos textos reais e significativos, ela aprende descobrindo o significado por tentativa e erro, observando os componentes do texto (estrutura textual, sintaxe, palavras, unidades linguísticas significativas, etc.) e formulando sucessivas hipóteses. O que importa é a compreensão do significado global do texto, mesmo que algumas palavras permaneçam desconhecidas. A exatidão não é o objetivo da leitura e as palavras são armazenadas na memória como logogramas, isto é, o que se apreende não são suas partes, mas sim a palavra no seu todo.

Kenneth Goodman foi quem lançou as bases da *Whole Language*. Na sua concepção, a “linguagem não é inata e não é aprendida por imitação”, mas sim “um processo social e uma invenção pessoal”² (GOODMAN, 1986, p. 18, tradução nossa). Ler é um jogo psicolinguístico de adivinhação (GOODMAN, 1967, 1986), no qual a base da leitura e de sua aprendizagem está em prever o significado (SMITH, 1999), selecionando-se índices relevantes e desprezando-se os irrelevantes, antecipando e inferindo letras, sílabas, palavras e significados. Trata-se de uma abordagem *top-down* (de cima para baixo), de acordo com a qual o que sabemos controla o que percebemos, de modo que a leitura começa não pela percepção, mas sim por um nível cognitivo superior – a competência

¹ *Whole*: todo, inteiro, completo, sem divisão ou separação.
Language: linguagem.

² No original: “Language is not innate, and not learned as imitation. [...] Language learning is a process of social and personal invention”.

linguística do leitor –, que permite amostrar a escrita, apreender algumas palavras e ignorar outras, adivinhando a mensagem a partir do contexto, do conhecimento do mundo, dos usos sociais da escrita e de tudo que permita se livrar da inconveniência de realmente ter de ler o que o escritor escreveu (GOODMAN, 1968, 1970, 1986; SMITH, 1971, 1976, 1999; DOMBEY, 2005; LIBERMAN; LIBERMAN, 1990; TREIMAN; KESSLER, 2005).

Goodman (1968) também insistia que há crianças que leem bem palavras individuais, mas não compreendem um texto concatenado. Isso justificaria a crítica aos métodos de alfabetização que enfatizam as correspondências letra-som. Eles seriam insuficientes, podendo produzir leitores mecânicos, peritos na decodificação, mas que falham em compreender sentenças. Entretanto, Shankweiler e Liberman (1972), à mesma época, haviam investigado se a principal fonte da dificuldade na leitura inicial estava no nível do texto concatenado ou no da palavra. Compararam a fluência de crianças na leitura de parágrafos com vários graus de dificuldade (Teste Gray de Leitura Oral) e listas de palavras isoladas. Os resultados mostraram uma correlação moderada a alta entre erros nas listas de palavras e o desempenho nos parágrafos. Por meio de análises detalhadas, concluiu-se que “os problemas do leitor iniciante parecem ter mais a ver com a síntese de sílabas do que com o escaneamento de aglomerados maiores do texto concatenado”³ (SHANKWEILER; LIBERMAN, 1972, p. 298, tradução nossa). Desde então, um crescente corpo de evidências tem fornecido apoio aos dados de Shankweiler e Liberman (1972), descartando as principais asserções da *Whole Language*.

LINGUAGEM INATA

Considerando as afirmações de Ferreiro e Teberosky sobre a teoria de Chomsky, vejamos algumas contribuições deste importante linguista. Na segunda metade do século XX, o autor propôs que as crianças possuem um tipo geral de conhecimento inato dos princípios abstratos subjacentes à linguagem, incluindo a especificação de uma fonética e uma gramática universais (CHOMSKY, 1957), o que explicaria o fato de elas aprenderem tão fácil e naturalmente qualquer língua a que sejam expostas (CHOMSKY, 1959).

A título de ilustração, mencionemos experimentos sobre discriminação fonética em neonatos. No seu conjunto, todas as línguas perfazem um total de aproximadamente 150 fonemas e, embora seus inventários fonéticos difiram dramaticamente, todas elas compartilham um determinado número deles (PINKER, 1994). Experimentos conduzidos na década de 1970 mostraram que bebês com poucas horas de vida discriminam fonemas de todas as línguas, com diferenças muito sutis entre eles, diferenças essas imperceptíveis a crianças poucos meses mais

³ No original: “the problems of the beginning reader appear to have more to do with the synthesis of syllables than with scanning of larger chunks of connected text”.

velhas e aos adultos, que conseguem discriminar apenas fonemas de sua própria língua. Esses resultados levaram à hipótese de que os bebês são dotados com detectores inatos de características fonéticas (CUTTING; EIMAS, 1975), evoluídos especificamente para a fala.

Com relação à gramática universal, Chomsky observou que, em todas as línguas, os falantes – inclusive crianças muito novas – aprendem e distinguem sentenças gramaticalmente corretas e incorretas sem qualquer instrução formal e com um mínimo de correção. Ele sugeriu princípios que definem a estrutura das sentenças no processamento da linguagem, regras gramaticais abstratas que são aprendidas implicitamente por todos os falantes nativos de uma língua (CHOMSKY, 1957, p. 15). Chomsky (1957, 1965) sugeriu que havia um único fio ligando todas as línguas humanas: a biologia.

A ESCRITA CODIFICA OS SONS DA FALA

No início do século XX, a ortografia inglesa era tida como muito irregular e considerava-se que a melhor forma de se aprender a leitura seria pelo método que emprega palavras inteiras, estimulando-se a memória visual para a forma escrita delas (RAYNER et al., 2001; TEMPLETON; MORRIS, 2001). Essa visão começou a ser modificada em meados do século, com a realização de estudos que analisaram os aspectos alfabético, silábico e morfológico do inglês, revelando altos níveis de regularidade (CHOMSKY; HALLE, 1968; VENEZKY, 1970; WEIR; VENEZKY, 1968). Chomsky e Halle (1968), Carol Chomsky (1970) e Venezky (1970) mostraram que as regras de correspondência escrita-som na ortografia inglesa, embora não reflitam uma correspondência letra-som perfeita ou unívoca, representam uma transcrição fonológica bastante regular da língua, tanto no nível fonêmico quanto no morfêmico.

Chomsky e Halle (1968) demonstraram, por exemplo, que as variações fonéticas da letra *a*, que às vezes tem o som /ei/ e outras o som /é/ em palavras como *nation* e *national*, respectivamente, foram por muito tempo consideradas evidências de extrema irregularidade e base para uma concepção quase ideográfica da ortografia inglesa. Na língua portuguesa, bem mais regular, encontramos exemplos semelhantes de alternâncias consonantais, como os diferentes valores sonoros da letra *c* em palavras como *medicina* e *medicar*. Os autores concluíram que o princípio fundamental da ortografia é que a variação fonética não é indicada quando ela é previsível por uma regra geral.

Porém, ainda segundo Carol Chomsky (1970, p. 288), há regras gerais de grande aplicabilidade “pelas quais estas formas abstratas subjacentes são convertidas em realizações fonéticas particulares”⁴ (tradução nossa). Ela sugeriu o termo *ortografia léxica* para esse tipo de escrita que mantém a forma ortográfica da raiz da palavra (um morfema), apesar

⁴ No original: “by which these abstract underlying forms are converted into particular phonetic realizations”.

das mudanças fonéticas na elocução, permitindo que pares ortográficos, tais como médico e medicina, sejam reconhecidos como sendo formas variantes da mesma palavra. Isto é, pertencem à mesma raiz e compartilham significados. Entretanto, Carol Chomsky (1971) sublinha que as próprias regras ortográficas contêm pistas gerais e regras de pronúncia que facilitam que o componente fonológico da gramática inata do leitor opere sobre a ortografia léxica. Do ponto de vista da autora, fica claro que a interpretação léxica dos símbolos escritos é típica dos leitores maduros, que já conhecem as regras ortográficas e a relação letra-som. Para as crianças, o ensino sistemático da ortografia e suas regras, incluindo as relações grafema-fonema, é um estágio extremamente importante para a posterior aquisição da interpretação léxica da ortografia. Isso vem sendo confirmado por um volume estonteante e crescente de pesquisas.

Venezky (1970) também deu especial contribuição para uma mudança nas concepções sobre a ortografia inglesa e sua aquisição, mostrando que todas as irregularidades aparentes nas relações escrita-som de mais de 20 mil palavras analisadas por ele podiam ser previsíveis a partir da posição da letra ou fonema na palavra e na sua estrutura morfológica.

Juntos, esses trabalhos sobre a natureza do sistema de escrita reforçaram a ideia de que mesmo uma ortografia irregular como a inglesa se constitui num eficiente sistema de transcrição dos sons da fala. Se ela não representa perfeita e univocamente as relações letra-som (de fato, poucos sistemas se aproximam do ideal), abunda em regras gerais ortográficas e de pronúncia que a tornam uma excelente transcrição dos sons da língua no nível morfo-fonêmico, como apontado por Chomsky e Halle (1968). E foi exatamente essa a mesma conclusão de linguistas e psicólogos presentes à IV Conferência sobre a Relação entre Escrita e Fala (MATTINGLY, 1972; KLIMA, 1972), promovida pelo National Institute of Child Health and Human Development – NICHD.

Ferreiro e Teberosky (1984), contudo, manifestam uma posição dúbia. Por um lado, referem-se ao evento mencionado acima como o grande marco da psicolinguística moderna. Por outro, na sua interpretação, a abordagem de Chomsky e Halle (1968) “aproxima o sistema de escrita inglesa, em certos aspectos, à escrita ideográfica” (1984, p. 257). Além disso, sustentam que:

[...] a diferença entre sistemas alfabéticos de escrita e sistemas ideográficos é menos taxativa do que parece à primeira vista: não somente porque os sistemas alfabéticos introduzem princípios ideográficos, mas também porque as escritas ideográficas fazem, amiúde, uso de caracteres com valor fonético. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 258)

Ato contínuo, citam o trabalho de Klima (1972) sobre o que seria uma ortografia ideal, como apoio à ideia de que os sistemas alfabéticos são, de maneira geral e em boa medida, ideográficos. Ao que nos parece, essa interpretação está eivada de falhas e contradições. Há um consenso entre linguistas sobre uma importante distinção, como a apontada Cagliari (2004). Os sistemas de escrita podem ser divididos em dois grandes grupos: os que se baseiam no significado e aqueles que se baseiam no significante. Os sistemas baseados nos significados são, em geral, pictóricos, iconicamente motivados pelos significados que pretendem transmitir, não estão associados a qualquer som linguístico específico e também não dependem de uma língua específica, podendo ser lidos independentemente do idioma do leitor. Por exemplo, sinais de trânsito, logotipos, algarismos arábicos, notações científicas, etc., são ideogramas: representações pictográficas, cujas formas não necessariamente se assemelham fisicamente aos objetos representados. Em contraste, a escrita baseada no significante nada revela do significado. Ela representa sons da fala, cuja emissão depende do conhecimento da língua falada que ela representa.

Linguistas proeminentes, como Gelb (1963, 1976), Mattingly (1972, 1985, 1992), Sampson (1987) e DeFrancis (1989), compartilham a ideia de que todos os sistemas práticos de escrita conhecidos são baseados no significante, sendo, portanto, fonográficos. Mattingly (1985) afirma que as verdadeiras escritas são motivadas pelos sons da fala e tentam representar especificamente uma ou mais unidades fonológicas, ao passo que as semasiografias (pictografias e ideografias) são escritas não linguísticas porque não representam qualquer nível fonológico específico. Tanto Mattingly (1985) quanto Gelb (1963, 1976) advertem que não devemos confundir escrita ideográfica (baseada no significado) com escrita logográfica, que representa os sons da língua e é, portanto, baseada no significante. Conclui-se, pois, que os logogramas, mesmo que puros, constituem uma escrita linguística porque são sinais fonográficos ao nível dos morfemas “e não, como às vezes se diz, ‘conceitos’ ou ‘significados’”⁵ (MATTINGLY, 1985, p. 19, tradução nossa).

Finalmente, ao recorrerem ao artigo de Klima (1972) para pugnar por uma aproximação entre os sistemas alfabéticos e os ideográficos, E. Ferreiro e A. Teberosky, a nosso ver, comentem outro erro, pois o autor é categórico ao afirmar que toda escrita é uma transcrição dos sons da fala. Ele concebe a ortografia como:

5

No original: “not, as is sometimes said, ‘concepts’ or ‘meanings’”.

6

No original: “a general principle by which units of the language (words, utterances) are represented by orthographic units, such that the reader can reconstruct the linguistic units from their orthographic representation”.

[...] um princípio geral pelo qual as unidades da língua (palavras, elocuições) são representadas pelas unidades ortográficas, de tal forma que o leitor possa reconstruir as unidades linguísticas a partir de suas representações ortográficas. (KLIMA, 1972, p. 58, tradução nossa)⁶

Hoje sabemos que, uma vez que toda ortografia se relaciona com a estrutura fonológica da língua, quanto mais eficientemente ela refletir essa estrutura, melhor e mais facilmente aprendida ela será (MATTINGLY, 1985, 1992; TREIMAN; KESSLER, 2005). Se a essência da linguagem humana é sua abertura ou potencial recursivo, então, o sistema ortográfico que mais se aproxima dessa característica é o alfabético (KLIMA, 1972; MATTINGLY, 1985, 1992; TREIMAN; KESSLER, 2005). Essa noção é consensual entre os linguistas participantes da IV Conferência mencionada acima. Klima argumentou que, embora todos os sistemas de escrita sejam relativamente arbitrários, os sistemas essencialmente logográficos (apesar de, como já vimos, nunca ter havido um sistema puramente logográfico) “não capitalizam uma característica estrutural de toda língua humana, a saber [...] são todas compostas de um número limitado de sons distintos”⁷ (1972, p. 62, tradução nossa), a partir da combinação e recombinação de um pequeno número de fonemas. Em contraste, uma escrita que refletisse essa característica permitiria “uma redução na arbitrariedade quando as letras, apesar de serem elas mesmas arbitrárias, possuem uma relação fixa com a forma da palavra” (KLIMA, 1972, p. 62, tradução nossa).⁸ Ele acrescenta que, em contraste com a maior rapidez e eficiência com que são aprendidos os sistemas mais consistentes na correspondência caractere-fonema, sistemas logográficos, como o chinês, demandam longos anos de aprendizagem (KLIMA, 1972). Na mesma conferência, Halle (1972, p. 150, tradução nossa) destaca que:

Nenhum sistema de escrita é idêntico a uma estrita transcrição fonética [...] todos os sistemas de escrita usados na prática representam os sons da pronúncia, embora desconsiderem os efeitos de algumas regras. Se nós definirmos a *abstração* de uma ortografia como uma variação direta do número de regras fonéticas cujos efeitos ela falha em espelhar diretamente, nós podemos dizer que a ortografia chinesa é muito abstrata; a ortografia finlandesa é um tanto concreta, enquanto que a do inglês fica em algum ponto entre as duas primeiras.⁹ (Destaque no original)

Se a Linguística mostra que a escrita alfabética é a codificação dos sons da fala, estudos psicológicos acumulam dados sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, mostrando que essa noção se desenvolve mesmo antes da escolarização formal. A seguir, apresentaremos resumidamente alguns deles.

7

No original: “does not capitalize on a structural characteristic of every human language, namely [...] are all made up of a limited number of distinctive sounds”.

8

No original: “a reduction of arbitrariness when letters, while themselves arbitrary, have a fixed relationship to the form of the word”.

9

No original: “No spelling system is identical with the narrow phonetic transcription [...] every spelling system ever used in practice represents the sounds of the utterance while disregarding the effects of some rules. If we define the *abstractness* of an orthography as varying directly with the number of phonetic rules whose effects it fails to mirror directly, we can say that Chinese orthography is very abstract; Finnish orthography is quite concrete, while that of English is somewhere in between that of the former two.”

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Lavine (1972, 1977) estudou a discriminação entre escrita e outros tipos de grafias em crianças de 3 a 5 anos empregando diferentes cartões contendo desenhos, formas geométricas ou escritos em inglês, hebraico e chinês, além de números. A tarefa das crianças era colocar numa caixa os cartões que elas achavam que tinham algo escrito. Os resultados apontam um aprendizado muito precoce de percepção categórica dos aspectos gerais que caracterizam os sinais gráficos, ignorando-se detalhes irrelevantes. Crianças de apenas três anos já percebem as características distintivas, recombinação de elementos e regularidade repetitiva, bem como são capazes de distinguir o que é escrita e o que não é escrita (desenhos e formas geométricas), mesmo quando o tipo de escrita é totalmente diferente da que elas estão habituadas a ver, tal como o árabe e o hebraico (GIBSON, 1972).

Charles Read (1971) e Carol Chomsky (1970) foram os primeiros a demonstrar quão cedo o desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares é uma função de sua consciência fonológica em desenvolvimento e do seu conhecimento do alfabeto. Em uma série de publicações, Read (1971, 1975) relatou estudos detalhados da “escrita inventada”: tentativas de escrita de crianças em idade pré-escolar antes de terem recebido instrução formal sobre leitura e escrita, que revelam o uso de suas melhores hipóteses. Num dos estudos, Read (1975) descobriu que crianças que ainda não sabiam escrever já eram capazes de identificar e nomear as letras do alfabeto e relacionar o nome das letras com os sons das palavras. Algumas delas, por exemplo, escreveram *truck* iniciando com *ch*, que, no inglês, representa o som do *t* africado, como em “tchio” – tal como se pronuncia a palavra *tio* em algumas regiões do Brasil. A esse respeito, ver, por exemplo, Read (1975, 1993). O fato de as crianças às vezes grafarem um som aberto de *truck* como *ch* reflete que elas reconhecem uma diferença fonológica real entre as palavras cujas ortografias começam com *tr* e aquelas cujas ortografias começam com *t*, seguidas por vogal. A conclusão de Read é que as crianças compreendem a ortografia como um grupo de hipóteses tácitas sobre as relações fonéticas e as correspondências som-ortografia e que elas são capazes de modificar suas hipóteses prontamente quando encontram novas informações sobre a escrita padrão.

O trabalho de Read (1971) inspirou outras pesquisas, conhecidas como os “estudos de Virgínia” (GENTRY, 1982; HENDERSON, 1985, 1986; HENDERSON; BEERS, 1981; HENDERSON; TEMPLETON, 1986). Delas resultou uma proposta de estágios de desenvolvimento da leitura, que podem ser assim resumidos: 1) *pré-fonêmico* (ou pré-letrado ou, ainda, pré-comunicativo) – envolve garatujas e desenhos em vez de palavras na comunicação; 2) *nome-de-letra* (ou alfabético ou, ainda, semi-fonético) – no início se estabelece uma relação entre letras e sons

consonantais, depois a grafia de palavras simples com vogais na posição medial baseada no nome das letras; 3) *dentro-das-palavras* (fonético) – grafam-se palavras com base nos sons das letras; 4) *juntura silábica* (transição) – trabalha-se com palavras polissilábicas e generalizações de afixos, apresentando a crítica transição da ortografia inventada para a ortografia padrão, baseando-se em observações, analogias e memória visual; 5) *constância derivacional* (correto) – os estudantes são independentes e aprendem que partes das palavras estão relacionadas aos significados; palavras polissilábicas são o foco do aprendizado. O grupo de Virgínia concluiu que seus “trabalhos revelam que crianças jovens são capazes de construir conhecimento sobre as relações entre sons e letras sem instrução explícita”¹⁰ (TEMPLETON; MORRIS, 2001, tradução nossa). Juntos, esses achados mostram que as escritas espontâneas das crianças são frequentemente tentativas sistemáticas de traduzir distinções fonológicas genuínas, muito embora essas escritas possam ser equivocadas do ponto de vista da escrita convencional. Em suma, as escritas espontâneas são fonologicamente guiadas (TEMPLETON; MORRIS, 2001; TREIMAN, 2004).

Outra pesquisadora, Linnea Ehri, inicialmente estudando o desenvolvimento da leitura (EHRI, 1975) e depois da escrita (EHRI; WILCE, 1979), também encontrou uma progressão do desenvolvimento similar à dos estudos de Virgínia. Porém, sua categorização foi em três fases: 1) *pré-alfabética* (equivalente ao pré-fonêmico ou pré-letrado) – não há relações grafema-fonema. Neste estágio – semelhante ao que Frith (1985) denominou “logográfico” –, as crianças aprendem, com a ajuda de pistas contextuais, a ligar a configuração visual holística de uma palavra escrita a uma palavra falada particular e, assim, identificam um número limitado de palavras (EHRI; WILCE, 1985; BOWMAN; TREIMAN, 2002). Por exemplo, as corcundas da letra *m* na palavra *camelo*, o grande *M* em forma de arcos dourados para a palavra *McDonalds*, etc.; 2) *alfabética parcial* é uma fase em que conhecer os nomes das letras permite à criança encontrar, no interior do nome de cada letra, o som que ela representa. Mas, chamando-lhe mais a atenção as partes inicial e final das palavras, ela acaba se confundindo com palavras semelhantes, como *stop* (pare) e *step* (passo); 3) *alfabética plena* é a fase em que a criança se tornou uma verdadeira leitora. As associações letra-som estão completas e a leitura é feita de modo automatizado. A forma escrita das palavras funde-se à sua pronúncia, ambas associadas com seu significado e assim armazenadas na memória. Para mais detalhes em português, ver Ehri (2013).

Treiman *et al.* (1997) produziram evidências adicionais sobre o papel da fonologia na escrita espontânea, mostrando que diferenças fonológicas dialetais entre o inglês britânico e o americano são refletidas na escrita espontânea das crianças pré-leitoras. Por exemplo, a maioria dos americanos do centro-oeste não pronuncia um som vogal separado em palavras como *girl* e, conseqüentemente, crianças pré-leitoras

10

No original: “children are capable of constructing knowledge about the relationships between sounds and letters without explicit instruction”.

frequentemente colocam a vogal no lugar errado ou a omitem, como nos erros GRIL e GRL. No inglês britânico, em contraste, palavras como *girl* e *better* são pronunciadas sem o som /r/, de modo que é mais provável entre britânicos do que entre americanos que, na escrita espontânea dessas palavras, o *r* seja omitido.

Enfim, as evidências acumuladas convergem para um ponto que permite a conclusão de que, desde muito cedo, as crianças compreendem os padrões linguísticos fonológicos e morfológicos da escrita e realizam relações em níveis fonológicos bastante detalhados. Para uma revisão, ver Treiman (2004).

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Treiman e Rodriguez (1999) testaram a leitura em pré-leitores de cinco anos e em leitores novatos de cinco anos e meio, usando a tarefa “aprendizado de palavra” (EHRI; WILCE, 1985), em três condições. Na condição **visual**, as palavras escritas consistiram de letras arbitrárias, não relacionadas fonologicamente a palavras faladas, mas que variavam em tamanho e posicionamento. A condição **fonética** foi subdividida em duas: 1) *nome*, em que cada nova palavra começava com uma letra cujo nome era ouvido no início da pronúncia da palavra, como PL para *pele*, TL para *tela*, BB para *bebê*; e 2) *som*, em que o nome da letra não podia ser ouvido na pronúncia da palavra, que continha apenas seu fonema (PT para *pinta* e BL para *bala*). As crianças pré-leitoras, razoáveis em nomear letras (média de 15,5 acertos em 26 letras) e fracas na relação letra-som (média de 5,5 em 26 letras), foram significativamente melhores na condição *nome* do que nas condições *visual* e *som*, ambas estatisticamente indistinguíveis. Resumindo, as crianças beneficiaram-se da pista fonológica nome da letra, mas não da pista som do fonema. Já os leitores novatos sabiam mais nomes e sons de letras do que os pré-leitores e se saíram significativamente melhor na condição *nome* do que na condição *som*, e significativamente melhor na condição *som* do que na condição *visual*, sugerindo que já tinham alguma habilidade na relação grafema-fonema. Esses resultados sugerem que as crianças não abandonam imediatamente a estratégia *nome da letra* quando uma estratégia alfabética começa a emergir.

Treiman, Kessler e Bourassa (2001) estenderam esses achados a pré-leitores ainda mais novos e menos hábeis, com idade média de quatro anos e três meses, que nomeavam menos de seis letras do alfabeto. Embora mais jovens e menos conhecedores das letras do que os pré-leitores do estudo anterior (TREIMAN; RODRIGUEZ, 1999), eles também foram significativamente melhores na condição *nome* do que nas condições *som* e *visual*. Depois, Treiman, Kessler e Bourassa (2001) estenderam seus achados para a escrita. Ensinar as crianças a escreverem

palavras usando como pistas o nome da letra inicial (por exemplo, PL para *pele*), ou do som (por exemplo, BL para *bala*), ou somente pistas visuais, não fonéticas (por exemplo, TM para *bola*, onde as duas letras eram de diferentes cores, tamanhos e materiais). Como na leitura, pré-leitores e leitores novatos se saíram melhor na condição *nome* do que na condição *som*. Novamente, os pré-leitores mostram alguma habilidade para usar pistas letra-som na ortografia, tendo desempenho confiavelmente melhor na condição *som* do que na condição *visual*.

As pesquisas descritas apontam na mesma direção da visão alternativa para o estágio logográfico proposta por Ehri (1980) e Ehri e Wilce (1985), na qual não há um estágio visual puro, porque, na fase logográfica, as crianças usam os nomes das letras como pistas para identificação das palavras desde as primeiras oportunidades. Isto é, a ideia de que pré-leitores são aprendizes logográficos incorre no equívoco de focar mais o que as crianças não podem (formar associações específicas letra-som) do que o que elas podem fazer, bem como que o desenvolvimento do letramento não ocorre rigorosamente em estágios: mesmo as crianças pré-leitoras não são limitadas à estratégia logográfica quando aprendem novas palavras e podem usar informação fonética para ligar a escrita à fala, desde que dadas as pistas apropriadas (TREIMAN; KESSLER; BOURASSA, 2001; TREIMAN; RODRIGUEZ, 1999). Assim, a chave para levar a criança ao primeiro estágio da leitura por pistas fonéticas pode ser o aprendizado das letras do alfabeto e não necessariamente o aprendizado do princípio alfabético (RAYNER et al., 2001, p. 39; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005). Abreu e Cardoso-Martins (1998) obtiveram resultados similares com crianças pré-escolares brasileiras, utilizando grafias fonéticas, como CBA para *cebola*, em que o nome da primeira letra (ce) é facilmente detectado na pronúncia da sílaba inicial da palavra (ABREU; CARDOSO-MARTINS, 1998; CARDOSO-MARTINS, 2013).

A FRAGILIDADE DA HIPÓTESE SILÁBICA

Para Ferreiro e Teberosky, a hipótese silábica é um importante salto qualitativo conceitual, pois significa que a correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral dá lugar a uma correspondência termo a termo entre partes do texto e partes da palavra falada. A criança atribui a cada letra o valor de uma sílaba. As autoras afirmam que a hipótese silábica é o momento em que, pela primeira vez, “a escrita está diretamente ligada à linguagem” e “representa partes sonoras da fala”, abrindo caminho para o início do período que corresponde à fonetização da escrita com as hipóteses silábicas de valor sonoro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 266). Estranhamente, contudo, elas não admitem que haja genuínas tentativas de correspondências grafo-fonológicas nessa fase, contrariamente a Charles Read, por elas mesmas citado e

exaltado como uma das principais referências na psicolinguística. Read (1975) afirmara que crianças diferentes escolhem as mesmas grafias, foneticamente motivadas, sem que isso possa ser explicado por força do acaso ou influência direta dos adultos. E em contraste também com o grupo de Virgínia, cujos trabalhos revelaram que crianças constroem conhecimento sobre as relações entre sons e letras, mesmo sem ensino proposital (TEMPLETON; MORRIS, 2001).

Ferreiro e Teberosky, por sua vez, concluíram que a grande prova da natureza conceitual lógico-matemática da hipótese silábica reside no fato de que, das 34 crianças silábicas observadas, havia “oito crianças de CB [classe baixa] que exploram a hipótese silábica [...], apesar de não ter possibilidades de dar um valor sonoro estável às letras” (1984, p. 226-228). O que nos parece mais intrigante e revelador da impropriedade de uma interpretação de tal magnitude do desenvolvimento da escrita na criança com base em tão poucas evidências é a observação feita pelas próprias autoras:

Este ponto é muito importante. Se somente tivéssemos interrogado crianças de CM [classe média], teria sido fácil concluir que a hipótese silábica não é senão o resultado de uma assimilação deformante a partir das informações providas pelo meio (por exemplo, M seria “o ma” simplesmente porque a criança conhece as escritas MARIA e MAMÃE, com as leituras globais correspondentes, de onde resultaria uma tentativa de encontrar o valor sonoro das letras). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 226)

Posteriormente, segundo as autoras, há uma fase de abandono gradativo da hipótese silábica, devido ao seu conflito com as hipóteses anteriormente construídas da exigência para a escrita de um mínimo de três letras e a variabilidade destas, uma vez que a hipótese silábica implica o uso de uma ou duas letras para palavras monossilábicas e dissilábicas, respectivamente, chegando-se à hipótese alfabética, que significa que a criança compreende o princípio alfabético da relação letra-som.

Ferreiro e Teberosky (1984, p. 271) tomam os dados produzidos por sua pesquisa como evidências de que a “escrita não é uma simples transcrição da língua oral” e também como suporte à proposição de Frank Smith, para quem “a escrita é uma forma alternativa ou paralela de linguagem relacionada à fala e a leitura, tanto como a recepção da fala, envolve uma ‘decodificação significativa’ direta, ou compreensão”¹¹ (SMITH, 1975, apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 272).

As autoras argumentam que escrita e fala são processos linguísticos paralelos, que não se encontram na leitura, “são formas variantes ou alternativas da mesma língua [...] contrariamente à suposição generalizada que considera a escrita como a transcrição por escrito da fala”

11

SMITH, F. The relation between spoken and written language. In: LENNEBERG, E.; LENNEBERG, E. (Org.). *Foundation of language development* (vol. 2). Nova York e Londres: Academic Press; Paris: Unesco Press, 1975.

(FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 272) e, por isso, “ler não é decifrar” (p. 269 [ver também p. 34]), o que implica que “é injustificável a iniciação à lecto-escrita, concebida como uma transcrição dos grafemas em fonemas” (p. 28).

Finalmente, Ferreiro e Teberosky (1984) sustentam que seus dados obtidos com crianças vieram a preencher uma lacuna nas evidências produzidas pelos autores *Whole Language*, Frank Smith (1971, 1973) e Foucambert (1976), que partiram do comportamento do adulto. Em conjunto, os dados dessas pesquisas com crianças e adultos suportaria tanto as noções discutidas acima como a declaração de que o decifrado “é a chave de todos os males da iniciação escolar da leitura” e que “a utilização do decifrado como meio para compreender uma palavra escrita coloca a criança em situação de fracassar” (FOUCAMBERT, 1976, apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 269-273).

Em suma, as interpretações e conclusões de Ferreiro e Teberosky (1984) vão na contramão de toda a nova psicolinguística e de seus próprios dados, com base nos quais elas afirmam que na fase silábica “a escrita está diretamente ligada à linguagem” e “representa partes sonoras da fala” (p. 266), marcando o início da fonetização da escrita. Todas as evidências mostram quão cedo o desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares é uma função de sua consciência fonológica em desenvolvimento e do seu conhecimento do alfabeto (TREIMAN, 1993, 2004, 2006). A hipótese silábica não resistiu a análises estatísticas mais detalhadas, mostrando que a correspondência termo a termo entre sinais ou letras e o número de sílabas da palavra falada não ultrapassa o nível do acaso (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005; TREIMAN; KESSLER, 2005). Constance Kamii, discípula de Piaget, também não encontrou a suposta fase silábica em crianças falantes do inglês, cuja escrita inventada representava as palavras principalmente com consoantes (KAMII; MANNING; MANNING, 1990), conforme os exemplos de Read (1971, 1975) e vários estudos posteriores (TREIMAN, 1993, 2004). Ferreiro e Teberosky, porém, insistem que a criança vê a escrita como um objeto simbólico, substituto da realidade que remete diretamente ao significado, e não como uma transcrição da fala (1984, p. 64).

Outros dois achados relatados na obra sugerem fortemente o equívoco das autoras. Primeiro, “há um avanço marcante da escrita e interpretação do nome próprio em relação a outras escritas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 226). Isto é, em todas as crianças, a hipótese silábica é mais consistente na escrita do próprio nome do que na de outros nomes. Segundo, a escrita silábica de todas as crianças de classe média tem valor sonoro. Juntos, esses resultados convergem para um consistente corpo de evidências sobre a enorme importância do conhecimento dos nomes das letras. Isso porque muitas vezes eles são ouvidos no começo das palavras ou porque os nomes das letras contêm

o som que elas representam (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005; CARDOSO-MARTINS; RESENDE; RODRIGUES, 2002; EHRI, 1980, 1986; EHRI; WILCE, 1985; TREIMAN, 1993; TREIMAN et al., 1998). Igualmente importante é o conhecimento da escrita do nome próprio para a aquisição das relações grafo-fonológicas ainda em períodos nos quais a criança não parece fazer associações letra-som, correspondentes ao estágio pré-silábico (BATISTA, 2005; BOWMAN; TREIMAN, 2002; FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; TREIMAN; KESSLER, 2003). Fato é que os relatos dos estágios psicogenéticos reportados por outros autores analisados por nós, particularmente no Brasil (BRASIL, 2003), revelam uma minoria de crianças com hipótese silábica, tal como os casos apresentados por Ferreiro e Teberosky.

Adicione-se à fragilidade da hipótese silábica o fato de que as evidências não chegam a constituir uma base consistente para a ideia de que as crianças pré-escolares, ainda no estágio pré-silábico,¹² tratam holisticamente seus próprios nomes e demais palavras escritas. Isto é, as evidências mostram que as crianças pré-silábicas não são leitoras estritamente globais ou logográficas, mas, antes, elas também se focam nas letras das palavras escritas quando as relacionam com suas pronúncias e significados. Como vimos em momento anterior, os estudos das últimas décadas apontam para uma visão diferente: a de que as escritas espontâneas são fonologicamente guiadas (TEMPLETON; MORRIS, 2001; TREIMAN, 2004); e que não há um estágio visual puro, porque, na fase pré-silábica, as crianças usam os nomes das letras como pistas para a identificação das palavras desde as primeiras oportunidades; elas aprendem mais facilmente as correspondências letra-som quando conhecem os nomes das letras porque estes possuem o som que elas representam (EHRI, 1986).

CONCLUSÃO

A publicação do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1984) provocou significativas mudanças no entendimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita no Brasil, deslocando o foco de como se ensina para como se aprende, tendo como arcabouço teórico e interpretativo as ideias da *Whole Language* (GOODMAN, 1967; SMITH, 1971). Ao analisarmos a obra e a literatura nela referenciada, observamos vários aspectos conceituais conflitantes e inconsistentes: as concepções sobre a natureza dos sistemas de escrita, o conceito de leitura e escrita, a compreensão dos sistemas cognitivos envolvidos no processo de leitura, os parâmetros teórico-empíricos da nova psicolinguística e até a interpretação de seus próprios dados, tudo isso levando a implicações educacionais cruciais.

Começando pelo suposto divórcio entre decifrado (decodificação) e sentido, trata-se de uma interpretação compatível com a asserção

12

Aproximadamente equivalente ao pré-fonêmico/pré-letrado (HENDERSON; BEERS, 1981) e ao logográfico ou pré-alfabético (EHRI; WILCE, 1985).

de Goodman (1968), segundo a qual muitas crianças leem bem palavras individuais, mas não parecem ser capazes de compreender um texto conectado. Tal evidência fundamentaria a visão de que os métodos de alfabetização que enfatizam as correspondências escrita-som são insuficientes e produzem leitores mecânicos. Essa concepção não encontra apoio em dados empíricos de outras pesquisas (SHANKWEILER; LIBERMAN, 1972). Ademais, ela abriga um paradoxo: admite que o desenvolvimento psicogenético inclui uma fase de decodificação que “parece ser obrigatória” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 103), mas, ao mesmo tempo, conclui que uma abordagem de leitura baseada na decodificação força a criança a esquecer o sentido até ter compreendido a mecânica do decifrado.

Ferreiro e Teberosky afirmam que “nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral” (1984, p. 24 [ver também p. 64 e 272]), disso decorrendo que seria injustificável o ensino da relação grafema-fonema (1984, p. 28, 269-273); vários outros autores enfatizam que toda escrita verdadeiramente linguística, prática e estável é a escrita fonográfica, isto é, a codificação dos sons da fala (DEFRANCIS, 1989; KLIMA, 1972; MATTINGLY, 1972; SAMPSON, 1985).

As autoras oferecem uma abordagem piagetiana da leitura-escrita com base no conceito de função semiótica. Está em jogo a visão de que os sinais da escrita não são uma transcrição da língua oral, mas sim objetos significantes que remetem diretamente ao significado. Embora carente de suporte científico adequado e colidindo com um sólido corpo de evidências empíricas e formulações teóricas (GROFF, 1999; KOZLOFF, 2002; LIBERMAN; LIBERMAN, 1990; PESETSKY, 1996), Ferreiro e Teberosky (1984) aproximam forçosamente a abordagem *Whole Language* aos avanços da nova psicolinguística, disso decorrendo um grande equívoco: apropriação da visão chomskyana da natureza biológica, natural e fácil da aquisição da linguagem oral e sua aplicação à aquisição da língua escrita, de natureza estritamente cultural e muito recente na história humana (MATTINGLY, 1972, 1991b). Esse ecletismo entre o construtivismo cognitivo piagetiano, uma concepção socioculturalista da linguagem escrita (*Whole Language*) e outra inatista da linguagem natural (a teoria de Chomsky) constitui-se numa promiscuidade teórica, cujos resultados práticos, infelizmente, não têm contribuído para melhorar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Monica Dourado de; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: the role of letter-name knowledge. *Reading and Writing*, v. 10, n. 2, p. 85-104, 1998.

- BENTOLILLA, Alain; GERMAIN, Bruno. Learning to read: choosing languages and methods. 2005. UNESCO, 21 Abril 2005. (EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146229e.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- BOWMAN, Margo; TREIMAN, Rebecca. Relating print and speech: the effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 82, n. 4, p. 305-340, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 1*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 82-108.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BATISTA, Anna Cláudia Eutrópio. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; RESENDE, Selmar Mamede; RODRIGUES, Larissa Assunção. Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing*, v. 15, n. 3, p. 409-432, 2002.
- CATTELL, Psyche. *The measurement of intelligence of infants and young children*. New York: Psychological, 1960.
- CHOMSKY, Carol. Reading, writing, and phonology. *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 2, p. 287-309, 1970.
- CHOMSKY, Carol. Invented spelling in the open classroom. *Word*, v. 27, n. 1-3, p. 499-518, 1971.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, Noam. A review of BF Skinner's Verbal Behavior. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. Some controversial questions in phonological theory. *Journal of linguistics*, v. 1, n. 2, p. 97-138, 1965.
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. *The sound pattern of English*. University de Michigan: Harper & Row, 1968.
- CUTTING, James E.; EIMAS, Peter D. Phonetic feature analyzers and the processing of speech in infants. In: KAVANAGH, J. F.; CUTTING, J. E. (Org.). *The role of speech in language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1975. p. 127-148.
- DEFRANCIS, John. *Visible speech: the diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1989.
- DOMBEY, Henrietta. Revolutionary reading. *Journal of curriculum studies*, v. 37, n. 2, p. 209-221, 2005.
- EHRI, Linnea C. Word consciousness in readers and prereaders. *Journal of Educational Psychology*, v. 67, n. 2, p. 204, 1975.
- EHRI, Linnea C. The development of orthographic images. *Cognitive processes in spelling*, v. 495, p. 516, 1980.
- EHRI, Linnea C. Sources of difficulty in learning to spell and read. *Advances in Developmental & Behavioral Pediatrics*, Greenwich, v. 7, p. 121-195, 1986.
- EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

- EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. The mnemonic value of orthography among beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, v. 71, n. 1, p. 26, 1979.
- EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, p. 163-179, 1985.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FOUCAMBERT, Jean. Apprentissage et enseignement. *Communication et Langages*, v. 32, n. 1, p. 7-17, 1976.
- FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface Dyslexia*, v. 32, p. 301-330, 1985.
- GELB, Ignace Jay. *A study of writing: the foundations of grammatology*. University of Chicago Press, 1963.
- GELB, Ignace Jay. *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza, 1976.
- GENTRY, J. Richard. An analysis of developmental spelling. GNYS AT WRK. *The reading teacher*, v. 36, n. 2, p. 192-200, 1982.
- GIBSON, Eleanor J. Reading for some purpose. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Org.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT Press, 1972. p. 3-19.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Literacy Research and Instruction*, v. 6, n. 4, p. 126-135, 1967.
- GOODMAN, Kenneth S. *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University, 1968.
- GOODMAN, Kenneth S. Psycholinguistic universals in the reading process. *Visible Language*, v. 4, n. 2, p. 103-110, 1970.
- GOODMAN, Kenneth S. *What's Whole in Whole Language?*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.
- GROFF, Patrick. The phoneme-to-letter route for phonics instruction. *Journal of the Simplified Spelling Society*, 25, p. 16-19, 1999. Disponível em: <<http://www.spellingsociety.org/journals/j25/foneme.php#blo#blo>>. Acesso em: 15 fev. 2009.
- HALLE, Morris. Theoretical issues in Phonology in the 1970s. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETIC SCIENCES, 7., 1972, The Hague. *Proceedings...* The Hague, 1972.
- HENDERSON, Edmund H.; BEERS, James W. *Developmental and cognitive aspects of learning to spell: a reflection of word knowledge*. Newark, DE: International Reading Association, 1981.
- HENDERSON, Edmund H.; TEMPLETON, Shane. A developmental perspective of formal spelling instruction through alphabet, pattern, and meaning. *The Elementary School Journal*, v. 86, n. 3, p. 305-316, 1986.
- HENDERSON, Leslie. Toward a psychology of morphemes. *Progress in the Psychology of Language*, v. 1, p. 15-72, 1985.
- HENDERSON, Leslie. From morph to morpheme. The psychologist gaily trips where the linguist has trodden. In: AUGUST, G. (Org.). *International research in graphemes and orthography*. Berlin: de Gruyter. 1986.
- KAMII, Constance et al. Spelling in kindergarten: a constructivist analysis comparing Spanish-speaking and English-speaking children. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 4, n. 2, p. 91-97, 1990.
- KLIMA, E. S. How alphabets might reflect language. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Org.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT, 1972. p. 57-80.
- KOZLOFF, M. Rhetoric and revolution: Kenneth Goodman's 'Psycho-Linguistic Guessing Game'. *Direct Instruction News*, v. 2, n. 2, p. 34-41, 2002.

- LAVINE, Linda. Development of differentiation of letter-like forms in pre-reading children. *Child Development*, p. 1231-34, 1972.
- LAVINE, Linda O. Differentiation of letter-like forms in pre-reading children. *Developmental Psychology*, v. 13, n. 2, p. 89, 1977.
- LIBERMAN, Isabelle Y.; LIBERMAN, Alvin M. Whole language vs. code emphasis: underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, v. 40, n. 1, p. 51-76, 1990.
- MATTINGLY, Ignatius G. Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, Ignatius G. (Org.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT, 1972. p. 133-147.
- MATTINGLY, Ignatius G. Did orthographies evolve? *Remedial and Special Education*, v. 6, n. 6, p. 18-23, 1985.
- MATTINGLY, Ignatius G. Modularity, working memory, and reading disability. In: BRADY, Susan A.; SHANKWEILER, Donald P. (Ed.). *Phonological processes in literacy: a tribute to Isabelle Y. Liberman*, 1991a. p. 163-171.
- MATTINGLY, Ignatius G. Reading and the biological function of linguistic representations. *Modularity and the motor theory of speech perception*, p. 339-346, 1991b.
- MATTINGLY, Ignatius G. Linguistic awareness and orthographic form. *Advances in Psychology*, v. 94, p. 11-26, 1992.
- PESETSKY, David Michael. *Zero syntax: experiencers and cascades*. Cambridge, MA: MIT, 1996.
- PINKER, Steven. How could a child use verb syntax to learn verb semantics? *Lingua*, v. 92, p. 377-410, 1994.
- RAYNER, Keith et al. How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 2, n. 2, p. 31-74, 2001.
- READ, Charles. Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, v. 41, n. 1, p. 1-34, 1971.
- READ, C. Children's categorization of speech sounds in English Urbana, IL. *National Council of Teachers of English*, 1975. (NCTE Report n. 17).
- SAMPSON, Geoffrey. *Writing systems: a linguistic introduction*. California: Stanford University Press, 1985.
- SAMPSON, Geoffrey. Probabilistic models of analysis. *The Computational Analysis of English*, v. 30, p. 41, 1987.
- SHANKWEILER, D.; LIBERMAN, I Y. Misreading: a search for causes. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, Ignatius G. (Org.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT, 1972. p. 293-317.
- SMITH, Frank. *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- SMITH, Frank. *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- SMITH, Frank. Learning to read by reading. *Language Arts*, v. 53, n. 3, p. 297-322, 1976.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TEMPLETON, Shane; MORRIS, Darrell. Reconceptualizing spelling development and instruction. *Reading Online*, v. 5, n. 3, p. n3, 2001.
- TREIMAN, Rebecca. *Beginning to spell: a study of first-grade children*. Oxford University Press, 1993.
- TREIMAN, Rebecca. Reading. In: ARONOFF, Mark; REES-MILLER, Janie (Org.). *Handbook of Linguistics*. Oxford, England: Blackwell, 2001. p. 664-672.
- TREIMAN, Rebecca. Phonology and spelling. In: TREIMAN, Rebecca. *Handbook of children's literacy*. Springer Netherlands, 2004. p. 31-42.

- TREIMAN, Rebecca. Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. *Handbook of Orthography and Literacy*, v. 35, p. 581-599, 2006.
- TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett. The role of letter names in the acquisition of literacy. *Advances in Child Development and Behavior*, v. 31, p. 105-138, 2003.
- TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett. Writing systems and spelling development. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Ed.). *The science of reading: A handbook*. Blackwell, 2005. p. 120-134.
- TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett; BOURASSA, Derrick. Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, v. 22, n. 4, p. 555-570, 2001.
- TREIMAN, Rebecca; RODRIGUEZ, Kira. Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, v. 10, n. 4, p. 334-338, 1999.
- TREIMAN, Rebecca et al. Effects of dialect on American and British children's spelling. *Child Development*, v. 68, n. 2, p. 229-245, 1997.
- TREIMAN, Rebecca et al. The foundations of literacy: learning the sounds of letters. *Child Development*, v. 69, n. 6, p. 1524-1540, 1998.
- VENEZKY, Richard L. *The structure of English orthography*. The Hague: Mouton, 1970.
- WEIR, R. H.; VENEZKY, Richard L. Spelling-to-sound patterns. In: GOODMAN, KENNETH, S. *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit. MI: Wayne State University, 1968. p. 185-200.

PAULO ESTEVÃO ANDRADE

Department of Psychology, Goldsmith University of London, Londres,
Reino Unido
paulo_sustain@yahoo.com

OLGA VALÉRIA CAMPANA DOS ANJOS ANDRADE

Departamento de Estudos Pedagógicos, Colégio Criativo, Marília,
São Paulo, Brasil
olguinhavandrade@yahoo.com

PAULO SÉRGIO T. DO PRADO

Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" – Unesp –, Marília, São Paulo, Brasil
pradopst@marilia.unesp.br

GLÓRIA MARIA SANTOS PEREIRA LIMA

(1946-2017)

FORMADA EM PSICOLOGIA, GLÓRIA INICIOU SUAS ATIVIDADES NA FUNDAÇÃO CARLOS Chagas em meados da década de 70, aí encontrando um espaço propício à realização de seus projetos.

Na instituição, chefiou o Departamento de Testes e Medidas por mais de 20 anos, onde desenvolveu um minucioso trabalho voltado para processos seletivos de diferentes naturezas, bem como para avaliação de sistemas e de programas no campo educacional, experiência pela qual foi convidada a compor o Comitê Editorial da revista *Estudos em Avaliação Educacional*.

Desde 2007, integrou a Diretoria da Fundação Carlos Chagas, primeiro como Diretora Secretária-Geral, depois como Vice-Diretora e, mais recentemente, como Diretora-Presidente, atuando para a manutenção da sólida reputação dessa instituição, tanto na área de pesquisa educacional como na de seleção de recursos humanos.

Aqueles que tiveram o privilégio de compartilhar de seu convívio destacam sua competência e seu senso de humor particular. Dona de uma personalidade despojada, sempre que alguém precisava conversar com ela dispensava as formalidades inerentes aos cargos ocupados e oferecia o seu sorriso convidativo, disposta a partilhar seus conhecimentos e a interagir com seus colegas desprendidamente.

Os depoimentos aqui recolhidos registram não apenas saudades e lembranças, que compartilhamos com seus amigos e familiares, mas

atestam também o compromisso e a diligência com que Glória pautou suas atividades nesses 40 anos de trabalho dedicados à Fundação Carlos Chagas.

RUBENS MURILLO MARQUES

Presidente de Honra da Fundação Carlos Chagas

NOSSA AMIGA

VOCÊ ACHA IMPOSSÍVEL A IRREVERÊNCIA E O DESBOCAMENTO CONVIVEREM COM UM alto senso de entrega profissional? Acha difícil que, de um posto de comando, emanem ao mesmo tempo alguns deboches e acertadas decisões? Não acredita que o melhor do humor possa se aliar a um profundo senso de justiça? Você não admite um espírito satírico que seja capaz de concentrar-se numa tensão de alta voltagem poética? Acha que um humor esparramado e aberto não permite um foco preciso e sensível ao ponderar uma questão problemática? Você não conheceu a Glória!

Vimos nos conhecendo ao longo de 40 anos. Quando ela era psicometrista, eu corrigia redações na Fundação Carlos Chagas, ainda entre poucas conversas. Com o tempo, ela foi assumindo outras funções e me convocando para elaborar provas. Aprendi a tornar concisa a redação de um enunciado, formular alternativas condizentes com uma raiz, escolher o que importa para uma objetiva cobrança de conteúdo. Mas, para muito além dessas contribuições “técnicas”, ela me estendeu sua amizade – o que significou desfrutar, em tantos momentos, de sua personalidade estonteantemente rica. A intensidade da vida, para ela, como para os autênticos humanistas, era tudo e era pouco. No exercício desse paradoxo de fundo havia espaço para os dotes raros da atenção generosa devotada a cada pessoa, atenção justa, jamais complacente ou evasiva. A dureza eventual de um juízo era também, no limite, prova de respeito pelo trabalho e pelo outro, excetuando algum caso de má-fé, que nunca lhe escapava e que ela não admitia.

Conversar com ela era ir surpreendendo, no rosto e nos timbres da voz, uma variada sucessão de humores e de pontos de vista, podendo alternar-se a objetividade de uma ponderação sisuda com uma careta de ironia. Nada inconsequente: tudo nela tinha de corresponder a um fundo da verdade sua, estivesse esta onde estivesse. Sua liderança dispensava o autoritarismo porque investida da autoridade que conta, quando ética, competência, decisão e largueza humana se compõem sem esforço. Mesmo o sotaque interiorano era por vezes forçado até à caricatura, para relaxar o interlocutor, quando não era uma espécie de vingança contra as inflexões impessoais das pessoas empoladas.

Perdê-la para o convívio é uma brutalidade, mas nada elimina dos ganhos que ficaram. Cada um de seus amigos, cada uma de suas amigas sabe do que falo: ninguém terá dúvida quanto ao que dela é legado ativo.

Tento formular a importância afetiva que ela assumiu para mim, e esbarro na dificuldade de explicar o quanto conversar com ela constituía um exercício de crítica libertária, um confronto afetivo de humores, um espaço franco e original onde até os nossos defeitos tinham algo de virtuoso – e junto com tudo isso talvez uma melancolia disfarçada, quase imperceptível, rápida sombra, lastro inevitável de sua profunda humanidade.

Nada mais justo que uma personalidade dessas assumisse o posto mais alto da instituição onde viveu boa parte de sua vida: não é sempre que se reconhece a extensão de um mérito. Maior que tudo, no entanto, será a pessoa que ficou entre nós, a ser festejada pela singularidade humana que conquistou para si e distribuiu para todos.

Novos contornos nítidos no espaço:
teu corpo
teu rosto
teu humor teu espalhafato
tua palavra aguda
teu olhar de frente
teu amor
teus pãezinhos de Santo Antônio
tua Falta

ALCIDES VILLAÇA

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

MAIS UMA PERDA COM QUE APRENDEMOS A CONVIVER

A VIDA NOS TRAZ ENSINAMENTOS E COM ELAS VAMOS REVISITANDO AQUILO QUE realmente é importante. Como minha religião acredita que estamos somente separados em viagem, ainda acredito que nos encontraremos e faremos muitas provas juntos em outro plano.

Deus nos dará força aqui para darmos conta de nossas vidas e a Glória agora nos ajudará como um anjo a nos orientar a fazer as melhores escolhas.

Pessoa especial e exemplo de mulher e profissional. Extremamente generosa em seu saber e principalmente humana em seu reconhecer.

Obrigado por tudo que fez e ainda fará por nós.

Saudades.

AGNELSON RICARDO CORREALI

Colaborador da Fundação Carlos Chagas

GLÓRIA. LEMBRANÇAS MIL. LÍDER ESTUDANTIL EM CAMPINAS, AGITADA, FIRME, DOCE, bem formada, prolongou sua atuação em São Paulo e levou seu modo de ser dinâmico para o trabalho. Fez de sua casa lugar de reuniões e de consolidação de propostas de ações, revistas, textos diversos. Competente, exigente, perspicaz, parceira e companheira, realizou seu percurso profissional na Fundação Carlos Chagas chegando à Presidência da instituição, sempre com um cumprimento caloroso, um sorriso e sua risada retumbante, sempre ajudando e formando, mas não temendo tomar decisões, às vezes muito difíceis. Tive o gosto de compartilhar décadas de trabalho com ela, discutindo as questões da pesquisa e aprendendo sobre avaliação e testes de desempenho educacional. Já parceira no trabalho, foi minha aluna no mestrado em Psicologia da Educação na PUC-SP e, durante o curso, não só debatemos conhecimentos mas também comemos muitos pastéis (era o dia da feira e ambas adorávamos pastéis!). Quantas trocas e quanto apoio da parte dela em relação às ideias que ousávamos nas pesquisas. Saudade é o que fica.

BERNARDETE A. GATTI

Consultora da Fundação Carlos Chagas e Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

SOU, EM GRANDE MEDIDA, COMO COSTUMO DIZER, “CRIA” DE GLÓRIA E LÍGIA, QUE, cada qual a seu modo, me iniciaram e conduziram pelos caminhos da Fundação. Tive, tenho e sempre terei muito carinho por ambas, e ter podido homenagear uma e abraçar a outra, estando em meio a vocês, deu-me um sentido de pertença e continuidade, segurança e certeza de estar entre pessoas responsáveis e, acima de tudo, queridas. A vocês, muito obrigada.

CHRISTIANNE BOULOS

Colaboradora da Fundação Carlos Chagas e mestre e doutora em Direito do Estado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

GLÓRIA LIMA – GESTORA COMPETENTE E AMIGA

SINTO-ME LISONJEADA E ORGULHOSA DE PODER APRESENTAR TAMBÉM MINHA VISÃO de como Glória Lima afetou nossas vidas na FCC e fora dela. Continuando a obra de pioneiros no tema na FCC, como o Prof. Heraldo Vianna, Glória soube ir além e fazer de sua herança um grande legado.

A construção de um setor de testes e medidas que apresenta hoje um reconhecimento nacional exigiu de Glória muita dedicação. Assinalo aqui alguns pontos.

- Em primeiro lugar ela tinha claro que era preciso apostar na sabedoria do fazer boas medidas, boas provas para conduzir processos

seletivos que primassem pela excelência e pela qualidade técnica. Saber construir uma prova não é uma competência que se adquire somente com o conhecimento sobre medidas educacionais, mas exige perspicácia e profundo conhecimento dos problemas que envolvem os elaboradores de provas, suas dificuldades e seus erros mais frequentes. Aspectos esses que eram compreendidos e dominados com maestria por Glória. Com sua clareza de raciocínio conseguia identificar problemas tão sutis de uma prova, mesmo depois de ter sido analisada por inúmeros corretores, que me deixava sempre admirada. Sua criticidade, sobretudo nas provas das áreas de direito e saúde, era ainda mais admirável.

- Mas o trabalho de construção de provas de concursos comporta também outras exigências. É preciso promover o sigilo, e Glória, zelosa desse sigilo, cuidou para que seu grupo o entendesse como um valor a ser preservado entre todos. Instituiu uma aura a esse respeito. Parecia mesmo que todos ali, em seu grupo, guardavam um segredo sobre o qual não falavam na presença de estranhos e sobre o qual somente se podia comentar cuidadosamente com os iniciados e aqueles cuidadores desse segredo. Surtiu efeito, sem dúvida. Nunca houve vazamentos, vendas ou desvendamento involuntários dos segredos das provas.
- O desenvolvimento de todo esse nível técnico adquirido pelas provas elaboradas em seu setor exigia a construção de amizades sólidas, de fidelidades e da seleção de pessoal competente. Nesse aspecto não havia dúvida, seu grupo era sua referência, e sua dedicação a ele sempre foi inquestionável. Sabia e sempre soube que a construção da qualidade técnica exige tempo, atenção, cuidado, muito estudo e experiência. Acompanhava de perto a construção da renovação de seu grupo, apontava caminhos e, de forma cuidadosa, corrigia os erros para assim garantir o nível de qualidade técnica desejado. Todos sabiam que ganhariam muito ouvindo sua palavra final, sua análise aguda sobre um determinado assunto, sobre um projeto e sobre uma prova.

Guiçada por circunstâncias e reconhecimento a postos mais altos na própria FCC, sua preocupação com o desenvolvimento da Instituição sempre esteve à frente até de sua saúde, de seu cansaço e do cuidado consigo própria. Mas foi ali também que mostrou seu jeito de governar com o coração, com acolhimento e com atenção extrema a cada pormenor. Nunca manteve portas fechadas. Nunca se negou a conversar. Com escuta sempre atenta, tinha claro conhecimento do que se passava na FCC e sabia, e como sabia, esperar o momento, a ocasião para apresentar sua sugestão, sua opinião. Muitos diziam e pediam para ela se apressar, para indicar mais, para falar mais, mas sabiamente tinha aprendido, com sua experiência na FCC, qual era o tempo que essa

organização precisava para ter ouvidos capazes de ouvir e para aceitar o que seria dito.

Se ela fará falta? Claro que sim. Já está fazendo. Teria tanta coisa a dizer e gostaria tanto de escutar sua opinião!

Receba um grande abraço, amiga querida.

CLARILZA PRADO DE SOUSA

Consultora da Fundação Carlos Chagas e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

CONHECI GLÓRIA ASSIM QUE ENTREI NA FCC, EM 1978, COMO BOLSISTA DE PESQUISA.

O Departamento de Pesquisas Educacionais – DPE – era formado, à época, por um grupo de pesquisadores que mantinha diferentes posições a respeito das prioridades do país, não só quanto à Educação como quanto a outros temas emergentes, como gênero e raça/etnia. Esse clima, se rico de ideias e de desafios, não deixava de ser intimidante, em especial porque existiam disputas e conflitos que se manifestavam em acirradas discussões. Para uma novata no mundo acadêmico que ignorava ser essa a norma, eu me encolhia, evitava me expor, tentava “preservar a face”, como hoje se diz. Foi, portanto, uma feliz surpresa conhecer Glória, que chefiava o Departamento de Testes e Medidas – DTM –, situado em outro prédio da FCC. A primeira vez que a vi, tive certeza de que estava diante de uma mulher forte, vital, alguém que gostava de gente, de viver bem e do que fazia. Pouco interagíamos naqueles tempos, embora fosse impossível não perceber, pela fala alta, descontraída, afável, quando ela pisava no DPE, quebrando sua sisudez e silêncio.

Foi só em 1981, em um projeto chamado Edurural, que ficamos mais próximas. Era preciso elaborar uma prova a ser aplicada a alunos e professores que atuavam na zona rural do nordeste do país, e fomos pedir o auxílio de Glória. Passamos a noite elaborando questões juntas, como se fôssemos um time. Sua incrível capacidade de identificar conteúdos centrais, estabelecer relações entre eles, propor itens e sugestões de resposta, rever e sugerir alternativas melhores era fascinante. Ficava espantada por ver alguém que – formada, como nós, em psicologia e apenas alguns anos mais velha – dominava tanto conhecimento pedagógico e técnico, tantas leis e normas jurídicas. Trabalhávamos duro, mas também contentes e nos divertindo, porque ela era muito engraçada, troçava de si mesma e de algumas de nossas mirabolantes ideias, faziamos rir. Tudo isso criou entre ela e nós, bolsistas, um laço sólido de respeito, amizade e companheirismo.

Todas nós a admirávamos por sua audácia e autonomia. Quando foi proibido fumar nas dependências da FCC, Glória, depois do expediente, horário em que mais nos encontrávamos para trabalhar, no que a mim parecia ser um ato de bravura, tirava da bolsa um cigarro e o

acendia sem hesitação. Nesses momentos, ela comprava sanduíches de mortadela para matarmos a fome e, ainda, bolinhos com cremes para adoçar a vida. Reunidas em volta da mesa para ‘jantarmos’, ela desviava a conversa de questões relativas ao trabalho. Falávamos de tudo um pouco: de política, filhos, culpas, medos, ressentimentos, projetos e anseios. Nós ouvíamos com prazer seu vozeirão, sua ironia fina, seu bom humor que apagava o cansaço. Sua disposição era inspiradora: tudo o que era maçante virava festa com ela. Vou ficar para sempre com o seu “né, bem?” e “lindinha, me faz um favor?”.

Nos vários postos que ocupou na FCC, Glória sempre manteve uma incansável dedicação, algo que não a deixava agir sem que tivesse serenidade e segurança. Permaneceu sempre a mesma pessoa: as posições de maior poder não lhe retiraram a amabilidade, a gentileza e nem a alegria. Certamente, foram muitas as preocupações e turbulências que enfrentou, mas Glória sempre agiu com firmeza, espalhando entre nós, com a vitalidade que lhe era própria, confiança e tranquilidade em muitos momentos difíceis. Seu estilo de liderança fazia-nos acreditar que sua carga, se sabidamente pesada, era algo passageiro e que logo se iria. Facilitou essa tarefa sua habilidade em mediar conflitos e sua perspicácia em entender o ponto de vista do outro.

Nas relações interpessoais, Glória usava suas artimanhas: quando não queria discutir algo, ela nos enrolava com uma fala coerente, mas absolutamente ininteligível, de modo que, ao final do encontro, saíamos sem saber ao certo qual era sua opinião ou o que ela esperava que fizessemos. Era sua maneira de não nos deixar sem respostas e, também, de ganhar tempo para refletir melhor sobre o assunto. Por vezes, suas análises eram tão argutas que chegamos a crer que ela era uma maga poderosa e clarividente, que contava, ainda por cima, com a cumplicidade dos deuses.

Quando adoeceu, a gravidade de seu estado não a abalou. Vinha trabalhar, mesmo tendo acabado de sair do hospital. Quando a visitamos depois de uma cirurgia, nós a encontramos impecável em seu quarto, de colar e brinco, batom na boca, cabelos arrumados. Não perdia a pose e nunca, nem nos piores períodos, a alegria e o bom humor. No momento, pensar nela dói muito. Mas, quando a tristeza for embora, seu espaço será preenchido por ótimas memórias. Só lamento não ter gravado sua risada alta, vibrante e sonora, que fazia com que esquecêssemos o ardidão da vida e nos empurrava para frente.

CLAUDIA DAVIS

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

GLÓRIA PEREIRA LIMA *IN MEMORIAM*

FOI AO LARGO DA LONGA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL QUE GLÓRIA PEREIRA LIMA percorreu na FCC, iniciada há 40 anos na área da psicomетria, que ela adquiriu a *expertise* que a tornou uma das pessoas chave no campo da avaliação, em que a instituição é tida como entidade de referência.

O trato com as metodologias avançadas e as tecnologias de ponta, adotadas desde então, proporcionou-lhe o domínio teórico-prático necessário à realização dos testes e medidas que passam pelos exames vestibulares, pelas avaliações de sistema, por avaliações da aprendizagem e de programas, dentre outras, assim como pelos concursos de seleção de profissionais para entidades públicas e privadas. Glória também dominou com mestria as complexas formas de operacionalização da aplicação das avaliações em larga escala e da apuração e análise dos resultados obtidos, tendo ainda desenvolvido e incentivado estudos para aquilatar a sua efetividade e impactos.

Em todas as etapas dos processos avaliativos, ela imprimia a marca da competência na sua condução, a garantia da qualidade irretorquível das tarefas executadas, a ética e a transparência nos seus diferentes passos. Mas ela também sempre se preocupou com a relevância social das ações de avaliação em termos do alcance que podiam ter para a democratização da educação, e para a justiça e propriedade dos processos de seleção de profissionais dos mais variados campos de atividade. Estava certa de que as políticas de avaliação dos sistemas educacionais tinham condições de contribuir para assegurar aos estudantes, às famílias e à sociedade o direito de exigir dos órgãos públicos melhorias na qualidade do ensino. Por isso julgava que extinguir essas avaliações seria fraudar um direito legítimo da população.

Foi assim que Glória chefiou o Departamento de Testes e Medidas por muitos anos na FCC, sempre atenta à formação e ao aperfeiçoamento constante dos profissionais que com ela atuavam, e sempre sensível às dimensões humanas das relações de trabalho que aí se estabeleciam.

Também não lhe faltaram o interesse e os esforços para intensificar o entrosamento das atividades de avaliação com as atividades do Departamento de Pesquisas Educacionais, que tanto têm contribuído para o prestígio de que goza a instituição no campo acadêmico e da gestão das políticas públicas.

Imbuída desse espírito é que passou a fazer parte da diretoria da FCC em 2007, assumiu o cargo de diretora vice-presidente em 2013, e tornou-se diretora-presidente da Fundação no ano seguinte.

A grave enfermidade que a vitimou, e que ela insistia em considerar como um “desvio de percurso”, não a deixou abater-se; manteve-se firme e determinada na condução da instituição, com lealdade aos seus propósitos primeiros. Nunca abdicou de passar a todos que com ela

conviviam a alegria, a coragem e a energia necessárias para prosseguir em frente naquilo que acreditava que valia a pena.

Ao se extinguiem suas forças, ela certamente poderia ter falado como Manuel Bandeira, em “Consoada”:

Quando a indesejada das gentes chegar
 (Não sei se dura ou caroável)
 Talvez eu tenha medo.
 Talvez sorria, ou diga:
 – Alô, iniludível!
 O meu dia foi bom, pode a noite descer.
 (A noite com seus sortilégios.)
 Encontrará lavrado o campo, a casa limpa,
 A mesa posta,
 Com cada coisa em seu lugar.

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

Consultora da Fundação Carlos Chagas e professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

MINHA AMIGA GLÓRIA

SOU AMIGA DA GLÓRIA DESDE 1958. TÍNHAMOS 12 E 13 ANOS, RESPECTIVAMENTE.

Estudávamos no curso ginásial do Instituto de Educação Estadual “Carlos Gomes”, em Campinas. A escola estava começando a adotar algumas alternativas propostas pelo grupo da chamada Escola Nova, identificados com o famoso Manifesto. A escola ganhou uma orientadora educacional cheia de propostas inovadoras e avançadas para uma escola tradicional – a professora Angélica. Tínhamos aulas de Educação Sexual e podíamos não assistir às aulas de religião. Elegíamos nossos representantes de sala para avaliar o projeto da escola e a qualidade das aulas ministradas. Nascia a participação estudantil estimulada pelas direções da própria escola. Participávamos do Grêmio Estudantil Castro Alves e, depois, da Associação Normalista “Álvares de Azevedo”. Eu, por convicção; ela, por solidariedade, mas exercia muita liderança. Fazíamos teatro. Criamos um clube (de amigos): o *Negadinha’s Club*. Líamos J.P. Sartre (no original, em francês), e, mesmo não entendendo quase nada da obra *L’Être et le néant*, citávamos frases de efeito, pois era moda ser “existencialista”, andar de preto e ter um ar misterioso...

Semanalmente tomávamos sorvete na *Torre de Pisa* – a melhor da cidade, e sempre apostávamos se conseguiríamos comer o maior sorvete (a banana *split*) e um *ice cream soda*, um após o outro... Depois íamos ouvir *rock*. Vitrolas com som estereofônico haviam acabado de chegar no mercado e o som era muito melhor que os anteriores. Elvis Presley era nosso preferido. Mas, às vezes, para variar, Pat Boone também. Roberto,

Wanderleia e Erasmo Carlos estavam aparecendo e... chocando! “*Subi a rua Augusta a 120 por hora...*”

Como ela morava em Sousas – na época, um distante distrito de Campinas, hoje incorporado à cidade –, ela dormia em casa com frequência, pois o último ônibus saía às 20h e a conversa rolava até a madrugada... Ríamos muito juntas, inventando histórias.

No início dos anos de 1960, a Teologia da Libertação era referência para as novas concepções da Igreja Católica e os padres e freiras que nela acreditavam buscavam formar lideranças jovens, com o objetivo de propor a transformação social, por meio de um projeto de sociedade menos desigual. Fomos escolhidas e atuamos no movimento estudantil secundarista lideradas por essa convicção. Estudamos juntas até nos formarmos no Curso Normal. Depois, já professoras, tomamos rumos diferentes: eu fui fazer Pedagogia, em 1963, e ela, Psicologia, em 1964.

Reencontramo-nos quando ela e o Marco Aurélio (Lelo) resolveram se casar. Já estávamos, ambas, morando em São Paulo. Eu fazia pós-graduação em Ciências Sociais, na USP; ela já discutia a importância de medidas educacionais e de aprendizagem. Estávamos em 1968. E nunca mais nos separamos... Eu já havia ido trabalhar em Alagoas e ela dava aulas em São Paulo, em escolas públicas e privadas. E, em função de sua atuação competente e inovadora, quando trabalhava como professora alfabetizadora numa escola judaica da elite econômica paulista, foi convidada a visitar Israel e conhecer a experiência inovadora, na época, dos Kibutz...

Depois, resolveu ir trabalhar na Fundação Carlos Chagas, no Departamento de Testes e Medidas. Ali conheceu o prof. Heraldo M. Vianna, seu chefe e amigo, e já no final dos anos 70, adotou-o como intelectual preferido e orientador das suas questões e dúvidas sobre seleção de pessoal, elaboração de testes e análise do desempenho dos participantes, em variadas profissões. E de lá não saiu mais...

Glória Maria Santos Pereira Lima dedicou toda sua vida profissional à Fundação Carlos Chagas. Mantinha com ela uma espécie de relação simbiótica, fazia críticas, mas não podia viver sem ela. Competente, acolhedora e criteriosa. Honesta e ética, chegava a ser humilde por convicção. Possuía um excelente currículo construído na competência prática e na formação teórica consistente. Nunca quis se “titular” do ponto de vista acadêmico. Sabia tudo sobre a TRI, suas vantagens e limitações. E alertava sobre isso, o que incomodava alguns especialistas da área de avaliação educacional. Ajudou muitos(as) a se tornarem “doutores(as)”: leu suas teses, fez sugestões, corrigiu algumas... era uma espécie de coorientadora disponível. Poucos a agradeceram como merecia. Mas ela não se importava. Preocupava-se que os processos de seleção de pessoas da FCC e as teorias sobre eles traduzissem efetivamente

critérios rigorosos de mérito profissional. Cumpriu bem seu papel. Foi um belo exemplo para todos(as). É difícil substituí-la. Que saudades da Glória!

LISETE REGINA GOMES ARELARO

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

GLÓRIA,

como é difícil falar agora com você, estando você tão longe que eu não percebo sua voz, nem mesmo a alegria de sua inconfundível risada!

Sei, porém, que você deverá estar me ouvindo, na amplidão sideral em que certamente agora se encontra, porque falo de um longo tempo de convivência, de afeto e respeito mútuos, de muito trabalho, bom, gostoso e, especialmente, produtivo.

Lembra-se de que planejamos prova até em uma passagem de ano? Pois para você não havia tempo ruim, não havia prazos mínimos, nem mesmo prazo nenhum, não é? A prioridade estava na realização do melhor trabalho, a tempo, ainda que surgissem obstáculos, que você sabia sempre como superar.

Mas, acima de tudo, Glória, havia seu senso de responsabilidade, havia seu exemplo de retidão moral, de coragem para enfrentar desafios, de levar avante os compromissos assumidos – em suma, o exemplo que você deixa, de pleno envolvimento com o nome e com o cumprimento dos objetivos que norteiam as atividades da Fundação Carlos Chagas.

Foram muitos anos, Glória. Foi um bom tempo, que agora se encerrou para você. Restaram inúmeras boas lembranças de todo esse período, e agora permanece apenas a saudade. Fico pensando, de um modo bem egoísta, que você partiu cedo, deixando-nos um vazio, um doloroso silêncio, um imenso sentimento de perda.

Seu descanso, porém, é mais do que merecido; você cumpriu com garbo sua missão.

Adeus. Descanse em paz, Glória.

MAGDA MARTINS FALCO

Colaboradora da Fundação Carlos Chagas

GLÓRIA

MULHER DE PERSONALIDADE FORTE, ESPONTÂNEA E CATIVANTE. CREIO QUE ESSA é a maneira como Glória será lembrada por todos nós. Da minha convivência diária, posso dizer que Glória foi mãe, foi amiga, foi conselheira e principalmente uma chefe-guia. Sabia a hora exata de soltar uma gargalhada, inconfundível, no meio de uma reunião tensa e abrandar o clima com um belo sorriso no rosto. Nada para ela era problema:

“É assim e ponto!”. Quando sugeria algo que ela não se sentia confortável em concordar ou deliberar favoravelmente, para que não me percebesse desmotivada, de maneira polida respondia com um “*Vou pensar!*”.

A convivência foi uma grande faculdade. Aprendi a acreditar, ainda mais, na força das palavras. Creio que por isso Glória soava seu mantra dizendo que “*tem uma doença, mas não estou doente!*”. Transmitia-nos uma imagem altiva, positiva e alegre, sabia que agindo dessa forma ela nos tranquilizava e, conseqüentemente, a energia a sua volta era positiva, “*SEMPRE!*”.

Glória me ofereceu cuidado, carinho, proteção e me assistiu nos momentos mais importantes da minha vida nos últimos anos. Esses gestos jamais serão esquecidos, sou eternamente grata a Deus e à Glória por tê-la em minha vida. Daqui para frente sigo a caminhada com seus ensinamentos, sem ela ao lado fisicamente, mas ouvindo a todo momento sua voz marcante soprando em meu ouvido um “*olha lá, hein, menina!*”.

MARIA HELENA BOTTURA

Ex-Coordenadora do Departamento Administrativo da Fundação Carlos Chagas

TODOS NÓS TEMOS UMA PROFESSORA QUE REPRESENTOU ALGO ESPECIAL EM NOSSA trajetória escolar. Eu tive a professora do 2º ano primário. Só não sabia que depois de terminar o ensino superior, trabalhando profissionalmente, encontraria a maior de todas as professoras, Glória.

E pelas mãos dela o rumo da minha vida mudou. Aprender e apreender o ofício, a perspectiva da Educação. E assim fomos construindo uma história e o trabalho. Como ela falava: – “*Ô, minha trintaano!*”.

Tarefa difícil descrever tudo isso que vivemos, dias tensos, dias intensos e dias de calma, o barco deslizava em águas tranquilas, e ela no comando do leme. Olhares, caras, caretas, gargalhadas, a inteligência, a voz...

A sua sala sempre de portas abertas para todos. Havia uma palavra, uma graça e até mesmo um papo sério, respeitador, conselheiro e aconchegante... e ela vibrava com as conquistas profissionais e pessoais.

Ensinou tudo o que sei sobre esse ofício. Mostrou os caminhos e plantou o respeito pelos envolvidos em cada projeto, em cada canto da vida. A seriedade, a condução, a ética e o bom humor.

Parte e reparte o pão. Com manteiga é muito bom. Os meninos Guso e Rica correndo entre nossas mesas, e o tempo passando, passado. Hoje orgulho da Mãe. Afinal, *criança*, *prestação*. E essa fala para muitos, jeito Glória de ser, único.

Obrigada, Glória, por existir em minha vida!!!

Em mim, sempre... e Saudade!!!

Isabol

MARIA ISABEL VILLA RIOS LOPEZ

Psicometrista da Fundação Carlos Chagas

O QUE TENHO PARA FALAR DE UMA PESSOA COMO MINHA AMIGA GLÓRIA? ACHO QUE tudo o que seus amigos também irão dizer. Portanto, não pretendo ser original e sim mais uma a testemunhar o que ela sempre foi: uma mulher forte, corajosa e admirável.

Conheci a Glória já trabalhando na Fundação Carlos Chagas, quando juntas desenvolvemos um projeto sobre avaliação e, ao longo desses 22 anos de convívio, construímos uma grande e profunda amizade.

Nessa jornada, tive a oportunidade de conhecer uma pessoa generosa, companheira e paciente, que se tornou uma boa ouvinte e conselheira. Muito equilibrada, mesmo nos momentos mais difíceis, nunca perdeu a objetividade nem o bom humor.

Ela foi para mim uma grande professora da vida e me fez uma pessoa melhor.

O que resta agora é a dor da perda de uma companheira de vida, mas sei, como todos seus amigos sabem, que ela amava viver e que gostaria que continuássemos com a mesma alegria que ela tanto fez por semear. O que fica agora é a saudade.

MARIALVA ROSSI TAVARES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

COMO ERA BOM ENCONTRAR GLÓRIA PELOS CORREDORES DA FUNDAÇÃO, QUANDO, com apenas um sorriso maroto, algumas brincadeiras, certas pitadas de ironia, ela reafirmava uma proximidade amiga, a despeito dos diferentes departamentos, diversos afazeres e distintas áreas de trabalho. Há algumas décadas havíamos participado de precoces tentativas de organizar mobilizações pelo direito à educação, durante o início da chamada transição democrática. Foi a época em que as reuniões anuais da SBPC, as Conferências Brasileiras de Educação, as reuniões da ANDE e da ANPEd eram ocasiões de somar forças nos movimentos pela democratização da educação. Glória também tomava parte desse processo e essas memórias comuns talvez tenham facilitado nossa aproximação, mesmo que por breves momentos, ao longo dos anos. Como todo mundo, sentirei sua falta nos encontros fortuitos, mas sempre calorosos, roubados de seu sempre intenso ritmo de trabalho.

MARIA MALTA CAMPOS

Consultora da Fundação Carlos Chagas e presidente da ONG Ação Educativa, São Paulo-SP, Brasil

FRAGMENTOS DE UMA GRANDE AMIZADE

MEXER E REMEXER O BAÚ DE MEMÓRIAS AFETIVAS NÃO É DAS TAREFAS MAIS FÁCEIS.

Especialmente, quando elas se referem a uma amiga de mais de cinco décadas. São muitas e muitas histórias. E é evidente que se corre o risco de não selecionar as melhores ou as mais interessantes. Mas, vamos lá!

Pouco mais que uma adolescente, Glória liderava um movimento de jovens e, como tal, tornou-se conhecida em Campinas e no pequeno distrito de Sousas, em que morava. Sua capacidade de argumentação, perspicácia e agilidade de raciocínio somada à grande afetividade com que tratava as pessoas fizeram dela uma referência para jovens da região e de outras localidades. Naquela época, sem internet, sem celular e sem DDD, a comunicação era feita por correspondência. Cartas endereçadas a ela chegavam sem seu endereço e nome completo. Alguns, apenas subscritos com: Glória, Sousas – São Paulo. Para nosso espanto, as cartas eram entregues corretamente. Certa vez, perguntei intrigada ao carteiro da região como sabia que as cartas eram para ela, e ouvi a seguinte resposta: “Mas é claro que sei! Ela é a pessoa mais famosa daqui! Sentimo-nos orgulhosos e agradecidos! Graças à Glória, o Brasil sabe que Sousas existe!”.

Antes de sua trajetória pela FCC, trabalhamos juntas em uma instituição educacional israelita, laica, em São Paulo. Jovens, curiosas, logo aprendemos parte da cultura judaica, de sua gastronomia e do significado de suas festas. Do vocabulário hebraico, sabíamos mais que *shalom*, *pessach* e *shabat*, além de algumas canções e orações. Animados, os dirigentes resolveram proporcionar aos educadores um curso de hebraico, sem obrigatoriedade de frequência. Lá, nos matriculamos. Na primeira aula, sala lotada! Mais de 30 participantes. A maioria de origem judaica, com relativo conhecimento da língua. Na segunda aula, somente metade dos inscritos. E, sucessivamente, as desistências foram aumentando. Entre elas, a minha. Do grupo original, Glória permaneceu até o curso ser extinto por falta de *quorum*. Exemplo de brava resistência ao desafio de aprender uma língua de raiz e sistema de escrita tão diversos! Por essa e por outras atitudes, era respeitadíssima na instituição, o que lhe valeu uma viagem de estudos a Israel. Contudo, essa não foi sua primeira experiência em relação à extinção de um curso de língua estrangeira. Antes, havia frequentado um curso livre de russo, na USP, até ser cancelado por evasão dos alunos. Nos últimos anos de sua vida, me dizia, em meio às gargalhadas: “Desisti de estudar grego! Faço italiano, sei mais que *tutti buona gente*, divirto-me muito e não corro o risco de ser suspenso!”.

Glória nos transmitia segurança e, generosamente, dividia conosco sua força e sua coragem. Empurrava-nos para frente e nos encorajava. Lembro-me bem, há anos, no dia da defesa de meu mestrado. Sala lotada, na PUC de São Paulo: amigos, amigas, docentes e familiares.

Minha voz, de início, baixa e trêmula, indicava a apreensão do que provavelmente viria pela frente. E, eis que, com alguns minutos de atraso, Glória entra na sala, me dá uma piscada, um sorriso rasgado e me faz o sinal de positivo com a mão. Daquele instante em diante, minha voz ganha corpo, o tom aumenta e a segurança se torna evidente. Aprovada com louvor! Na defesa de meu doutorado, também na PUC de São Paulo, eu lhe dizia: “Por favor, não chegue atrasada! Agora, a banca é maior!”. Na véspera, reforcei a questão do horário e lhe disse: “Se o resultado for bom, preparei uma festinha, em minha casa”. E ouvi dela um novo encorajamento: “A festa será realizada com qualquer resultado! Você chegou até aqui, já é vitoriosa!”. No dia, não só foi pontual como permaneceu na sala durante as mais de cinco horas de duração! Quando o resultado foi dado, idêntico ao anterior, foi minha vez de lhe piscar e de lhe sorrir, sinalizando a gostosa cumplicidade, que nos unia.

Em junho de 2015, um grande amigo nosso, morador de Manaus, faria aniversário. Sua esposa nos envia convite para a festa surpresa, com direito à missa solene, rezada pelo Bispo da cidade, recepção com música, telão com fotos de sua vida, entre outros preparativos. Nossas agendas estavam “apertadas”, ela, na FCC, eu, em outra instituição. Nem pensei em ir. Cinco dias antes da festa, Glória me liga e diz: “Topas ir para Manaus? Faremos uma surpresa, um bate e volta, iremos sexta e voltamos sábado”. Não vacilei e respondi: “Topo!”. Coube a mim, correr atrás das passagens. Para retorno, no sábado, somente voo de madrugada, e preços altíssimos. Ficaríamos em Manaus, menos de 24 horas. Mas, nada impedia Glória de estar com os amigos, fosse na alegria, fosse na dor. Reservamos um hotel, para “nos escondermos” por algumas horas! Ao nos ver, nosso amigo dizia: “Não acredito! Vocês, aqui! Será que meu coração aguenta?”. Não só aguentou, como desfilou todo orgulhoso com Glória, conhecida, não só pela FCC, mas por sua antiga liderança em Sosas. Em meio à festa, seu telefone toca. Era Ricardo, o filho mais novo, que havia chegado com uma amiga, em São Paulo, vindo de surpresa da Costa Rica, onde morava. Muito feliz e sem se abalar com o inesperado, ela lhe diz: “Daqui a pouco, estaremos aí”. Ao desligar, dá uma gostosa gargalhada e me pergunta: “Com quem ele se parece?!”.

Esses fragmentos me fizeram revisitar cenas em que percebo a impossibilidade de uma definição acabada de Glória, como amiga. Talvez, nem seja importante. Faltariam palavras para descrever tanta amorosidade, generosidade e coragem. A cena que me vem à memória é a de nosso brinde aos 50 anos de amizade com o *prosecco*, de que ela tanto gostava!

MARIA RITA APRILE

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

PSICO-MAESTRINA

muito mais que 3+ longe da média
desvio padrão nenhum dava conta
validade de conteúdo geral ao profundo
precisão das palavras nas horas mais incertas

dava muitos nós nos traços latentes
seu escore bruto não diferia do verdadeiro
TRI-Clássica nas suas avaliações
a curva característica foi a grandeza da alma

das gargalhadas sonoras-largas das alegrias
à simplicidade do domínio de uma pletora de teorias
universo infinito de consistência interna
coeficiente Glória! Sempre! Eterna!

MARIA TERESA BARBOZA

Coordenadora do Departamento de Testes e Medidas da Fundação Carlos Chagas

CONHECI DONA GLÓRIA HÁ TRINTA ANOS E, DESDE ENTÃO, PASSEI A ADMIRÁ-LA, chegando logo a amizade e a estima recíprocas, que tanto me desvaneceram. Dotada de elevados atributos morais, neles despontavam a honestidade, a fidelidade aos princípios que elegera, a dedicação ao trabalho, até seus últimos dias, a coerência e firmeza nas decisões que tomou, a lealdade aos amigos e às instituições, especialmente à Fundação Carlos Chagas, que foi a sua casa e à qual deu o melhor de si, vindo, por fim, a conduzi-la com maestria e denodo. Deixou-nos um legado de exemplos a serem seguidos e já é imensa a saudade.

NESTOR DUARTE

Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

A NOTÍCIA DO FALECIMENTO DA GLÓRIA ME PEGOU DE SURPRESA,
trouxe um impacto forte,
assim como as tempestades que atravessam os mares

e Glória, com seu brilho e alegria,
inteligência viva e generosidade,
bom humor e ousadia,
integridade e força,
atravessou a vida com energia criadora

seu riso ainda ecoa em minha memória,
e guardo com gratidão
o privilégio de tê-la conhecido

nesse momento de perda,
eu me uno a tod@s vocês,
num abraço fraterno e amoroso

e peço a Deus que faça transbordar de paz e consolação
o coração de todos os familiares e amigos
da nossa queria Glória

NILCE EMY TOMITA

Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, Bauru-SP, Brasil

CONSIDERAVA GLÓRIA UMA PROFISSIONAL DE PRIMEIRA LINHA, SEMPRE DISPOSTA A apoiar e estimular o crescimento de todos os que estavam sob sua liderança. Além disso, era uma figura humana incrível, plena de alegria, companheira leal e disposta a defender com vigor e altruísmo os com ela envolvidos.

É realmente uma pena que a vida tenha nos privado dela quando ainda teria tanto para dar.

ROSE NEUBAUER

Presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e diretora presidente do Instituto Protagonistês, São Paulo-SP, Brasil

“PRECISO QUE VENHA AGORA ATÉ A MINHA CASA”. PASSAMOS A NOITE TECENDO E remendando trabalho e vida. Essa é a Glória. Que Glória!

ZULEIKA DE FELICE MURRIE

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

AGRADECIMENTOS A PARECERISTAS

Agradecemos aos pareceristas que contribuíram em 2017 para assegurar o padrão de qualidade de *Cadernos de Pesquisa*.

Adir Luiz Ferreira

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil)

Alexandre Barbosa Pereira

(Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Santos, São Paulo, Brasil)

Alice Casimiro Lopes

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Amélia Artes

(Fundação Carlos Chagas – FCC / Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Flávia Magalhães Pinto

(University of Texas at Austin – UT, Austin, Estados Unidos)

Ana Inés Heras Monner Sans

(Universidad Nacional de San Martín – UNSAM, Buenos Aires, Argentina)

Ana Lia Kornblit

(Universidad de Buenos Aires – UBA, Buenos Aires, Argentina)

Ana Lúcia Manrique

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Maria Falsarella

(Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Mercês Bahia Bock

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Paula Cavalcanti Simioni

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Paula Ferreira da Silva

(Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil)

André Augusto Pereira Brandão

(Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)

Andréia Maria Pereira de Oliveira
(Universidade Federal da Bahia – UFBA,
Salvador, Bahia, Brasil)

Angela Maria Martins
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade Cidade de São Paulo –
Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Aparecida Neri de Souza
(Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Beatrice Avalos
(Universidad de Chile, Santiago, Chile)

Beatriz de Oliveira Abuchaim
(Fundação Maria Cecília Souto Vidigal,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Carlos Marcelo
(Universidad de Sevilla, Sevilla, Espanha)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais – PUC-MG, Belo Horizonte,
Minas Gerais, Brasil)

Chantal Victoria Medaets
(Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre,
Rio Grande do Sul, Brasil)

Cláudia Oliveira Pimenta
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Cleber Santos Vieira
(Universidade Federal de São Paulo –
Unifesp, Guarulhos, São Paulo, Brasil)

Daniela Leal
(Centro Universitário Moura Lacerda,
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)

David Inglis
(Exter University, Reino Unido, Inglaterra)

Denise de Souza Fleith
(Universidade de Brasília – UnB, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

Diogo Rosenthal Coutinho
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Dulce Oliveira Amarante dos Santos
(Universidade Federal de Goiás – UFG,
Goiânia, Goiás, Brasil)

Edileuza Fernandes da Silva
(Universidade de Brasília – UnB, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

Elaine Reis Brandão
(Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Eliana Bhering
(Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil / Universidade
Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Eliane Santana Dias Debus
(Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC, Florianópolis, Santa Catarina,
Brasil)

Elisabete Regina Baptista de Oliveira
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Elizabete Franco Cruz
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Elizabeth Macedo
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Brasil)

Fabiana Aurora Colombo Garzella
(Faculdade Anhanguera de Santa Bárbara,
Santa Bárbara d'Oeste, São Paulo, Brasil)

Fabiana Silva Fernandes
(Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Fábio Domingues Waltenberg
(Universidade Federal Fluminense – UFF,
Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)

Felipe Bruno Martins Fernandes
(Universidade Federal da Bahia – UFBA,
Salvador, Bahia, Brasil)

Felipe Tavares Paes Lopes
(Universidade de Sorocaba – Uniso,
Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Fernanda Theodoro Roveri
(*Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil*)

Fernando José de Almeida
(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Flávia Inês Schilling
(*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Flavia Mateus Rios
(*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Flavia Medeiros Sarti
(*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, São Paulo, Brasil*)

Gabriela Moriconi
(*Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Gary Barker
(*Instituto Promundo, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Gilmar de Carvalho Cruz
(*Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, Paraná, Brasil*)

Giseli Barreto da Cruz
(*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Guilherme Henrique Gomes da Silva
(*Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil*)

Guilherme Welter Wendt
(*University of London, London, Reino Unido*)

Helena Sampaio
(*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil*)

Idália Sá-Chaves
(*Universidade de Aveiro – UA, Aveiro, Portugal*)

Isabel Cristina Ferreira dos Reis
(*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Cachoeira, Bahia, Brasil*)

Irene Jeanete Lemos Gilberto
(*Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos, São Paulo, Brasil*)

Irenilde Pereira dos Santos
(*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Ireno Antonio Berticelli
(*Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó, Santa Catarina, Brasil*)

Isabel Cristina Clavelin da Rosa
(*Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, Distrito Federal, Brasil*)

Jesús Ruiz Herrero
(*Universidad Complutense de Madrid – UCM, Madrid, Espanha*)

João Augusto Mattar Neto
(*Universidade Anhembi Morumbi – UAM, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Jocelio Teles dos Santos
(*Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil*)

José Angelo Gariglio
(*Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

José Carlos Bernardino Carvalho Morgado
(*Universidade do Minho, Braga, Portugal*)

José Maria Fernández Batanero
(*Universidad de Sevilla, Sevilla, Espanha*)

Juan Dukuen
(*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Conicet, Buenos Aires, Argentina*)

Juan Pedro Blois
(*Universidad Nacional de General Sarmiento – UNGS / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Conicet, Buenos Aires, Argentina*)

Kaizo Iwakami Beltrão
(*Fundação Getúlio Vargas – FGV, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Karina Batthyány
(*Universidad de la República – Udelar, Montevideo, Uruguay*)

Lara Elena Ramos Simielli
(*Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Laura Davis Mattar
(Mattos Filho, Veiga Filho, Marrey Jr. e
Quiroga Advogados, São Paulo, São Paulo,
Brasil)

Leandro de Lajonquière
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Leda Scheibe
(Universidade do Oeste de Santa Catarina
– Unoesc, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil)

Leila Maria Ferreira Salles
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro,
São Paulo, Brasil)

Lia Vainer Schucman
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lilane Maria de Moura Chagas
(Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC, Florianópolis, Santa Catarina,
Brasil)

Liliana Lopes Sanjurjo
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro –
UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Lina Calle Arango
(Colegio de Estudios Superiores de
Administración – CESA, Bogotá, Colômbia)

Lucia Rabello de Castro
(Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Lucilia Regina de Souza Machado
(Centro Universitário Una, Belo Horizonte,
Minas Gerais, Brasil)

Luiz Carlos Barreira
(Universidade Católica de Santos –
Unisantos, Santos, São Paulo, Brasil)

Luiza Cristina Mauad Ferreira
(B&G Assessoria Educacional e de Saúde,
Itajubá, Minas Gerais, Brasil)

Márcia Denise Pletsch
(Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica,
Rio de Janeiro, Brasil)

Marcio Alves da Fonseca
(Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo,
Brasil)

Marcos Cezar de Freitas
(Universidade Federal de São Paulo –
Unifesp, Guarulhos, São Paulo, Brasil)

Marcos Marques de Oliveira
(Universidade Federal Fluminense - UFF,
Angra dos Reis, Rio de Janeiro, Brasil)

María Agustina Diez
(Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo,
Mendoza, Argentina / Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Tecnológicas –
Conicet, Buenos Aires, Argentina)

Maria Clara Di Pierro
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, SP)

Maria Conceição da Costa
(Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Maria Cristina Solis Zañartu
(Pontificia Universidad Católica del Chile,
Santiago, Chile)

Maria da Glória Bonelli
(Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Maria das Graças Nascimento
(Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
(Universidade Católica de Santos –
Unisantos, Santos, São Paulo, Brasil)

Maria del Carmen Perez-Fuentes
(Universidad de Almería, Almería,
Espanha)

Maria do Carmo de Sousa
(Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Maria do Céu Roldão
(Universidade Católica Portuguesa – UCP,
Porto, Portugal)

Maria do Rosário Longo Mortatti
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Unesp, Marília,
São Paulo, Brasil)

Maria Isabel Ramalho Ortigão
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Brasil)

Maria José da Silva Fernandes

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, São Paulo, Brasil)

Maria José Souza Pinho

(Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil)

Maria Lúcia Rodrigues

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Maria Lúcia Wortmann

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Maria Luiza Rodrigues Flores

(Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Maria Regina Maluf

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Maria Salet Ferreira Novellino

(Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria Suzana de Stefano Menin

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil)

Maria Teresa Gonzaga Alves

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

Marialva Rossi Tavares

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Mariana Moraes de Oliveira Sombrio

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Mariangela Lima de Almeida

(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Mariano Narodowski

(Universidad Torcuato Di Tella – Buenos Aires, Argentina)

Marília Pinto de Carvalho

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marina Alves Amorim

(Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Marli André

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Mauricio Ernica

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Mauricio Liberal Augusto

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Mercedes Molina Galarza

(Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Conicet, Buenos Aires, Argentina)

Miriam Abramovay

(Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (BRA) – Flacso, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Moema Guedes

(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil)

Mônica Correia Baptista

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

Murillo Marschner Alves de Brito

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Nabil Araújo

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Nadja Hermann

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Neide Luzia de Rezende

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Nélio Vieira de Melo

(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Caruaru, Pernambuco, Brasil)

Neusa Banhara Ambrosetti

(Universidade de Taubaté – Unitau, Taubaté, São Paulo, Brasil)

Nicholas Davies

(Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)

Paolo Nosella

(Universidade Nove de Julho, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Paula Ferreira Poncioni

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

(Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil)

Raquel da Cunha Valle

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Raquel Goulart Barreto

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Regina Célia Grando

(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil)

Renata Udler Cromberg

(Consultório de Psicanálise, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Roberta Guimarães Peres

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Rodolfo Hoffmann

(Universidade de São Paulo – USP, Piracicaba, São Paulo, Brasil)

Ronaldo Castro D'Ávila

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

Rosa Lydia Teixeira Correa

(Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Curitiba, Paraná, Brasil)

Rosa Maria Bueno Fischer

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Rosana Louro Ferreira Silva

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Rosângela Gavioti Prieto

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sabrina Moehlecke

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Sandra Zákia L. Sousa

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Selma Garrido Pimenta

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Silvana Soares de Araújo Mesquita

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Sofia Pappámikail Marinho

(Universidade de Lisboa – ULisboa, Lisboa, Portugal)

Solange Martins Oliveira Magalhães

(Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, Goiás, Brasil)

Sonia Godoy Bueno Carvalho Lopes

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sueli Rufini

(Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Paraná, Brasil)

Suely Amaral

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Marília, São Paulo, Brasil)

Tania Mara Cruz

(Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, Tubarão, Santa Catarina, Brasil)

Tania Regina Oliveira Ramos

(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil)

Tarso Bonilha Mazzotti

(Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Tiago Luis Corbisier Matheus

(Fundação Getúlio Vargas – FGV, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Tulio Cunha Rossi

(Universidade Federal Fluminense – UFF, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil)

Vanda Mendes Ribeiro

(Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Vânia Zuin

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Vera Lúcia Bueno Fartes

(Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)

Vera Maria Ferrão Candau

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Vera Maria Nigro de Souza Placco

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Veridiana Pereira Parahyba Campos

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Veronica Toste Daflon

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Viviane Teixeira Silveira

(Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Cáceres, Mato Grosso, Brasil)

Wilza Vieira Villela

(Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Wolfgang Wagner

(Johannes Kepler University, Linz, Áustria)

Zaia Brandão

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Cadernos de Pesquisa publica trabalhos de um mesmo autor com intervalo de, pelo menos, seis meses ou dois números da publicação.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema como autor – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações sobre autoria e filiação.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no

sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo “Atribuição Não Comercial”. A versão *online* é de acesso aberto e gratuito.

Cadernos de Pesquisa não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor (em caixa alta) e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros

e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos *on-line*

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced>>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS.
Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 set. 2010. cad.
Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO
NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995,
Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo:
ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de
pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA
ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São
Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de
dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República
Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília,
DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro
de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*.
Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio
Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental
do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas:*
autonomia e submissão. 1989. Tese
(Doutorado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988.
5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se
elementos para melhor identificar o
documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades,
acrescenta-se o nome do estado, do país, etc.
Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de
comentário a artigo publicado na revista, bem
como de réplica ao comentário. Ambas estão
sujeitas ao mesmo processo de avaliação das
demais matérias. Se o comentário for aceito
para publicação, a revista oferecerá ao autor
igual espaço para réplica, que poderá ser
publicada no mesmo número do comentário
ou no número subsequente.

.....
Em caso de dúvidas, entrar em contato com a
Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

