



Revista

Educação em Questão

v. 48, n. 34, jan./abr. 2014

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 48, n. 34, jan./abr. 2014

Revista Educação em Questão

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

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Alda Maria Duarte Araújo Castro

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra
Carlos Henrique Carvalho | Universidade Federal de
Uberlândia
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Daniel Hugo Suárez | Facultad de Filosofía y Letras |
Universidad de Buenos Aires
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Elsa Lechner | Universidade de Coimbra
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Fairfield |
U.S.A
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto
Antônio Cabral Neto
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Maria Arisnete Câmara de Morais

Bolsistas

Nilzete Moura Santos
Raíra Mércia da Cunha

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Afonso Henriques da Silva Real Nunes
Magda Silva Neri

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Nilzete Moura Santos

Indexadores

EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Diadorim – Diretório de Informações da Política Editorial das
Revistas Científicas Brasileiras
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal
| LATINDEX
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
| CLASE
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral
do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resul-
tantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e
documentos históricos.

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

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59072-970
Fone | Fax | 084 | 3342-2270
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Portal | http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao

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

Descrição baseada em: v. 48, n. 34 (jan./abr. 2014).
Periodicidade quadrimestral

ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line

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

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Editorial	9
Artigos	
Métodos de análise no estudo de representações sociais dos estudantes: o acesso ao Ensino Superior na UFRN <i>Ridha Ennafaa</i>	11
A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos <i>Saeed Paivandi</i>	39
Experiência no curso – contributo para a qualidade do ensino superior <i>Maria Elisa Chaleta</i>	65
O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional <i>Marina Cyrino e Samuel de Souza Neto</i>	86
Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente <i>Adir Luiz Ferreira</i>	116
Significações de si: sala de apoio como lugar destinado ao não saber na escola <i>Luciane Guimarães Batistella Bianchini</i> <i>Francismara Neves de Oliveira</i> <i>Mário Sérgio Vasconcelos</i>	141
Aspectos sociocognitivos do fracasso escolar <i>Rita Ribeiro Voss</i>	165
O sertão educa <i>Gilmar Leite Ferreira</i> <i>Terezinha Petrucia da Nóbrega</i> <i>Walter Pinheiro Barbosa Junior</i>	190
O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil <i>Sonayra da Silva Medeiros</i> <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	216



Documento

64 anos de magistério de dona Emília Rodrigues (1863-1946) 241

Resenha

Subjetividade e produção de singularidades na formação docente 244

Elenilda Alves Brandão

Ederson Luís Silveira

Normas gerais de publicação na Revista Educação em Questão 248



Summary

Editorial	9
Articles	
Analysis methods for the study of students' social representations: access to Higher Education in UFRN <i>Ridha Ennafa</i>	11
The relation with learning at the university and the study environment <i>Saeed Paivandi</i>	39
Course experience – contribution to the quality of higher education <i>Maria Elisa Chaleta</i>	65
The supervised practical training in Brazilian and international experience <i>Marina Cyrino e Samuel de Souza Neto</i>	86
Socialization in the university: when just study is not enough <i>Adir Luiz Ferreira</i>	116
Significances in itself: tutoring as a place intended not to knowing at school <i>Luciane Guimarães Batistella Bianchini</i> <i>Francismara Neves de Oliveira</i> <i>Mário Sérgio Vasconcelos</i>	141
Sociocognitive aspects of scholar failure <i>Rita Ribeiro Voss</i>	165
The hinterland education <i>Gilmar Leite Ferreira</i> <i>Terezinha Petrucia da Nóbrega</i> <i>Walter Pinheiro Barbosa Junior</i>	190
The management, reform of State and education in Brazil <i>Sonayra da Silva Medeiros</i> <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	216



Document

64 years of teaching Dona Emilia Rodrigues (1863-1946) 241

Essay

Subjectivity and production of singularities in teacher education 244

Elenilda Alves Brandão

Ederson Luís Silveira

General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas 248



Sumario

Editorial	9
Artículos	
Métodos de análisis en el estudio de las representaciones sociales de los estudiantes: el acceso al Enseñanza Superior a la UFRN <i>Ridha Ennafaa</i>	11
La relación con el aprender en la universidad y el medio ambiente de estudios <i>Saeed Paivandi</i>	39
Experiencia del curso - contribución a la calidad de la educación superior <i>Maria Elisa Chaleta</i>	65
La práctica pedagógica profesional la experiencia brasileña e internacional <i>Marina Cyrino e Samuel de Souza Neto</i>	86
Socialización a la Universidad: cuando sólo estudiar no es el suficiente <i>Adir Luiz Ferreira</i>	116
Significaciones de si: clases de apoyo como un lugar destinado al no saber en la escuela <i>Luciane Guimarães Batistella Bianchini</i> <i>Francismara Neves de Oliveira</i> <i>Mário Sérgio Vasconcelos</i>	141
Aspectos socio-cognitivos del fracaso escolar <i>Rita Ribeiro Voss</i>	165
El interior educa <i>Gilmar Leite Ferreira</i> <i>Terezinha Petrucia da Nóbrega</i> <i>Walter Pinheiro Barbosa Junior</i>	190
El gerencialismo, la reforma del Estado y de la educación en Brasil <i>Sonayra da Silva Medeiros</i> <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	216



Documento

64 años de enseñanza de doña Emilia Rodrigues (1863-1946) 241

Reseña

La subjetividad y la producción de singularidades en la formación del profesorado 244

Elenilda Alves Brandão

Ederson Luís Silveira

Normas generales para la publicación en los números de la Revista Educação em
Questão

248



Editorial

Editorial

A Universidade do Estado da Bahia sediou, nos dias 22 e 23 de abril de 2014, o VI Encontro de Editores de Periódicos em Educação das Regiões Norte e Nordeste, organizado pelos professores Tânia Regina Dantas (presidente da Comissão, Editora-Geral da Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade), Liége Sitja Fornari (Editora da Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade), Nelson De Lucca Pretto (Editor da Revista *Entreideais: educação, cultura, sociedade*), Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA, Representação dos Editores das Regiões Norte e Nordeste) e Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA, Representação dos Editores das Regiões Norte e Nordeste).

O VI Encontro de Editores de Periódicos em Educação das Regiões Norte e Nordeste, objetivando fortalecer a cooperação institucional e, ainda, discutir experiências de acesso aberto com intuito de mapear as atuais tendências, foi organizado com a seguinte programação: 1) Mesa Redonda “A política editorial e o acesso aberto”, Profa. Dra. Flávia Roza (EDUFBA) e profa. Dra. Nadija Nunes Bittencourt (EDUNEB); 2) Exposição da Plataforma SEER, Prof.ª Vivian Riquena (Fundação Carlos Chagas de São Paulo); 3) Relatos dos Editores de acesso aberto do periódico que é editor (a).

No VI Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste, participaram dezesseis (16) Editores das seguintes Instituições Universitárias: Universidade do Estado da Bahia (Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Revista *Práxis Educacional*); Universidade Federal da Bahia (Revista *Entreideais: educação, cultura, sociedade*); Universidade do Estado do Pará (Revista *Cocar*); Universidade Federal do Maranhão (Revista *Educação e Emancipação*); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Revista *Educação em Questão*); Universidade Federal do Ceará (Revista *Educação em Debate*); Universidade Federal da Paraíba (Temas em Educação); Universidade Federal do Piauí (Revista *Linguagem, Educação e Sociedade*); Universidade Federal de Sergipe (Revista *Tempos e Espaços em Educação*); Universidade Federal Rural do Semiárido do Rio Grande do Norte, Campus de Angicos (Revista de Informação do Semiárido) e Instituto Federal de Educação, Ciência



e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Revista Holos). Os participantes avaliaram o VI Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste, muito bom à profissionalização, à atualização e ao aperfeiçoamento do trabalho de Editor(a) de periódicos de Educação. Para Representação dos Editores de Periódicos em Educação das Regiões Norte e Nordeste no Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), os Editores indicaram os nomes das professoras Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA) e Liége Sitja Fornari (UNEB).

Os Editores participantes sugeriram como encaminhamentos: i) O VII Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste a se realizar na Universidade Federal de Sergipe (cidade de Aracaju, maio de 2015); ii) Uma Palestra com a Representação da Área de Educação acerca da política de avaliação de periódicos científicos da Capes; iii) Uma Oficina com José Yvan Pereira Leite (Editor da Revista Holos) sobre programas de fatores de impactos de periódicos científicos; iv) Os VIII, XIX e XX Encontros de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste a acontecer na Universidade Federal da Paraíba (2016), na Universidade Federal do Piauí (2017) e na Universidade Federal do Ceará (2018); v) Planejar interações que não se restrinjam aos Encontros de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste; vi) Planejar um dos Encontros de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste em instituição universitária com sede numa cidade do interior do Brasil.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão



Métodos de análise no estudo de representações sociais dos estudantes: o acesso ao Ensino Superior na UFRN

Ridha Ennafaa

Université de Paris 8 | Vincennes à Saint Denis

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre o acesso à universidade e as trajetórias dos estudantes. Analisam-se particularmente as Representações Sociais da Universidade (UFRN) dos estudantes que concluem o Ensino Médio. Procura-se compreender, a partir dessas representações, a visão que os candidatos do ensino público têm da UFRN no momento do vestibular. A complementaridade dos resultados, junto a outros dados procedentes de abordagens quali-quantitativas, sublinha o valor heurístico de tal abordagem, combinando as informações para integrá-las em estudos longitudinais, que levam em conta os percursos e as perspectivas dos jovens ingressantes na universidade.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação superior no Brasil. Metodologia de pesquisa.

11

Analysis methods for the study of students' social representations: access to Higher Education in UFRN

Abstract

The paper presents results of a research on the access to university and the students' trajectories. It particularly analyses the university (UFRN) Social Representation of the high school students. It tries to understand from these representations the vision of the candidates from public education about the university at the University entrance exam moment. The complementarity of the results with other quali-quantitative data underline the heuristic value of such approach combining the information to integrate them in longitudinal studies that take into account the trajectories and the perspectives of young people entering through university.

Keywords: Social representations. Higher education in Brazil. Research methodology.

Métodos de análisis en el estudio de las representaciones sociales de los estudiantes: el acceso al Enseñanza Superior a la UFRN

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre el acceso a la universidad y las trayectorias estudiantiles. Analizase particularmente las Representaciones Sociales de la Universidad (UFRN) de los estudiantes que concluyen la Enseñanza Media. Intentase comprender, a partir de esas representaciones, la visión de los candidatos de la enseñanza pública sobre la universidad en el momento del vestibular. La complementariedad de los resultados junto con otros datos quali-quantitativos señala el valor heurístico de tal abordaje, combinando las informaciones para integrarlas en estudios longitudinales que llevan en cuenta los recorridos y las perspectivas de los jóvenes ingresantes en la universidad.

Palabras-claves: Representaciones sociales. Educación superior en Brasil. Metodología de pesquisa.

12 Introdução

Este artigo apresenta os resultados que se inscrevem no quadro de uma pesquisa mais ampla sobre o acesso à universidade, especialmente sobre as trajetórias dos estudantes que nela ingressam. Além desses resultados, destacam-se os métodos de análise de dados empíricos sobre as condições de vida e de estudos dos estudantes e seus percursos de estudo. No quadro desse artigo, escolhi situar a problemática sobre as questões do acesso ao ensino superior no Brasil, estudando o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A problemática trata particularmente do acesso dos jovens oriundos dos estabelecimentos públicos do ensino médio no Brasil na última década (2000-2011). O principal questionamento está centrado nos elementos que nos ajudariam a melhor compreender o momento da transição do ensino médio para a universidade, a fim de identificar os fatores que ainda bloqueiam o acesso à educação superior para os jovens. Os sinais desse bloqueio podem ser vistos no nível baixo da escolarização de ensino superior observado na faixa etária 18-24 anos, na estagnação da evolução dos inscritos no ensino



médio desde os anos 2000 e numa seleção sempre elevada para ingressar nas universidades federais, o que parece colocar em questão a causa da democratização, assim como a inclusão de um número maior de jovens na educação pública de qualidade. A massificação do ensino superior que se observa em escala mundial, associada a um crescimento da demanda social por ensino superior, parece estar paralisada no Brasil.

Esse fenômeno de renúncia em grande escala dos concluintes do ensino médio em se candidatarem às universidades federais certamente preocupa os pesquisadores, assim como os responsáveis das políticas de ampliação do acesso à educação superior nas universidades federais para os jovens da rede pública. Logo, é preciso investigar a imagem da universidade em geral e particularmente as representações dos estudos superiores na universidade federal, notadamente para os alunos concluintes do Ensino Médio. Procuo, então, analisar o que nos falam a respeito disso os jovens, candidatos ou não, que querem entrar na universidade.

Essas representações são consideradas como os elementos susceptíveis de efeitos: tomada de posição, decisão, julgamentos, condutas, atitudes, opiniões. Alguns teóricos das representações sociais as consideram como “[...] variáveis independentes [...]”, em uma relação causal e de determinações de efeitos (MOLINER; RATEAU; COHEN, 2002, p. 33). Para outros autores, especialmente próximos de Willem Doise, as representações sociais são os princípios organizadores das relações simbólicas entre os atores sociais: “[...] se trata assim de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos e grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de trocas simbólicas e uma representação desse campo” (DOISE, 1990, p. 248).

Sem me colocar exclusivamente nesta perspectiva, gostaria de apresentar os resultados obtidos com abordagens metodológicas múltiplas e complementares, particularmente aquelas utilizadas por diversos autores do campo das representações sociais (RATEAU; ROUQUETTE, 1998; RATEAU, 2004; ROUQUETTE, 2000; ABRIC, 1994, 2003; JODELET, 1989; DOISE, CLEMENCE, LORENZI-CIOLDI, 1992). Assim, a análise epistemológica, teórica e empírica questiona, de forma inseparável, um conjunto de aplicações dos diversos métodos de análise de dados.

A universidade, especificamente a UFRN, pode ser ela mesma um objeto de representação social? Para responder a isso, Moliner (1993) propõe cinco critérios para uma validação: ele deve ser importante para os indivíduos

pelo seu status social; ele deve ser um sujeito de comunicação entre os indivíduos; ele deve servir como objeto de um investimento; ele deve se inserir em uma dinâmica social; e, enfim, deve haver a seu respeito uma falta de ortodoxia. Penso, então, que não há nenhum obstáculo para esse estudo, pois a universidade, enquanto objeto de representações sociais, tem amplamente seu lugar no espaço de estudo das representações sociais que apresenta Denise Jodelet (1989). Essa reflexão é uma indicação sobre o lugar que a universidade tem como instituição social no Nordeste brasileiro.

Nossas interrogações metodológicas se inscrevem mais, dentro da abordagem teórica do campo de estudos das representações sociais que fazem referência às variações individuais (DOISE, 1990), do que da abordagem estrutural da teoria do núcleo central. A abordagem dinâmica dos princípios organizadores, geradores das representações, trata das variações individuais e de sua ancoragem nas realidades coletivas. As representações sociais são construções criadas nas dinâmicas do campo social; nelas, os estudantes disputam, no processo de comunicação, sua contribuição para a constituição das representações sociais da universidade. Assim, pode-se pensar em tentar reconstituir os princípios organizadores comuns aos indivíduos, as relações com os valores sociais e coletivos.

Se a abordagem estrutural postula, por exemplo, a existência de uma representação social da universidade (UFRN) que é compartilhada com os alunos do ensino médio, então é preciso investigar os componentes e suas dimensões independentemente dos indivíduos. Nesse caso, a abordagem da teoria dos princípios organizadores vai se apoiar sobre as “divergências interindividuais” para identificar os princípios que organizam a representação: “[...] em outros termos, toda representação é aqui percebida como um conjunto de posicionamentos divergentes a respeito de certo número de princípios gerais que constituem a ossatura de uma representação” (RATEAU, 2004, p. 81).

Interrogando-me sobre as evoluções do acesso ao ensino superior no Brasil, particularmente na UFRN no decorrer do período recente (2000 a 2010), ficou evidenciado que, apesar das novas políticas favorecendo uma democratização da educação superior para os jovens brasileiros do ensino médio público, desigualdades muito grandes continuam sendo observadas. Apesar dos esforços e das medidas tomadas para os jovens das escolas públicas, esses “esperados” não chegaram às universidades: a faixa etária de 18-24 anos é pouco presente e menos ainda nas universidades federais, que



são mais seletivas, e, cúmulo dos paradoxos, é entre os jovens das classes socioeconômicas mais favorecidas, estudando na rede privada, que continuamos a observar as taxas de admissão mais elevadas. Então, os estudantes das categorias sociais desfavorecidas na rede pública têm menos sucesso. E se desejarem, apesar de tudo, prosseguir no ensino superior, eles se dirigem para as faculdades do ensino superior privado.

Paralelamente a essa primeira constatação brutal, alguns elementos podem nuançar esse quadro, mostrando sinais da complexidade das estratégias investidas pelos alunos do ensino público, notadamente em suas persistências para quererem entrar na UFRN. Para refinar as observações no ingresso na UFRN, gostaria de destacar a necessidade de levar em conta os estudos longitudinais sob todas as suas formas. Porém, deve-se considerar nesse contexto um fenômeno mais importante desde o começo dos anos 2000: a situação do ensino médio brasileiro com a quase estagnação da evolução de inscritos do ensino médio público e privado, o que parece colocar em questão a política de expansão das universidades desde então. Uma análise afinada dos dados disponíveis¹ indica que, por falta de candidatos oriundos do ensino médio, a política de massificação de uma educação superior pública de qualidade é colocada em questão, se não forem tomadas medidas no nível do ensino médio público.

De fato, a desaceleração e a quase estagnação das inscrições nos estabelecimentos de ensino médio revelam, de um lado, o evidente desinteresse dos jovens, em sua maioria pertencendo às classes populares, para continuar os estudos superiores em geral e menos ainda em uma universidade federal, e, de outro lado, um grande número de abandono dos estudos antes da conclusão do ensino médio, porque o modelo de ensino proposto pareceria sem objetivos claramente definidos, sem identidade e no limite sem perspectivas para esses jovens. Cristovão Buarque, ex-ministro da educação, utiliza o termo de “deseducação” e enumera todos os encadeamentos das consequências desastrosas que isso tem para o Brasil em termos de desenvolvimento (BUARQUE, 2011).

É a partir desse “juízo” bastante severo sobre o ensino médio que me questiono sobre as “representações” da universidade que podem ter os jovens da rede pública. As representações são tomadas, em um primeiro momento, como um conjunto de atitudes, de opiniões e de imagens que podem no revelar as enquetes, ainda raras sobre o assunto, entre esses

estudantes, aqueles que se candidatam e aqueles que renunciam a se candidatar ao ingresso no ensino superior. Algumas informações relativas a esse tipo de questões já existem nos questionários dos candidatos ao vestibular da UFRN, outros dados foram recolhidos a partir de enquetes de terreno em uma amostra representativa dos alunos do ensino médio dos estabelecimentos públicos de Natal².

1. Os candidatos do vestibular: perfis comparados e tipologias dos candidatos dos estabelecimentos públicos

Nos questionamentos sobre as representações da UFRN e do ensino superior pelos estudantes dos anos finais do ensino médio público, utilizo duas fontes de informações. A primeira é de tipo institucional, os dados dos questionários dos vestibulandos à UFRN desde o ano 2000 até 2011, um conjunto de 253.325 candidatos, entre os quais os aprovados, que representam mais de 52.000 estudantes inscritos nesta universidade³. A segunda fonte é uma enquete realizada com os alunos de uma vintena de estabelecimentos públicos do município de Natal, em uma amostra de mais de 2000 alunos dos anos finais do ensino médio público⁴.

Para melhor compreender o que levou os estudantes dos anos finais do ensino médio público a escolher ingressar na UFRN pelo vestibular, se abordam, em um primeiro momento, os resultados da análise secundária dos dados as enquetes do processo seletivo (PS). Essas informações estão disponíveis no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU) da UFRN. Esses dados cobrem o período de 2000 a 2011, que corresponde a transformações importantes no sistema de ensino brasileiro. No quadro desse artigo, vou levar em conta apenas alguns dos resultados, geralmente pouco utilizados até aqui e que concernem particularmente às respostas relativas às questões mais subjetivas (opiniões, escolhas, preferências, expectativas). Trata-se de questões de escolha única (fechada) sobre os "motivos das escolhas das disciplinas", as "preferências para as disciplinas profissionais ou acadêmicas", as "opiniões sobre a oferta de ensinos da UFRN", a "imagem da UFRN como universidade" e as "expectativas em relação às formações escolhidas".

Meu objetivo com o tratamento das respostas dos candidatos é a análise das diferenças entre as opiniões ou entre as práticas, ou colocar em



evidência as diferenças entre as posições individuais. Outra proposição, a teoria do “núcleo central” (ABRIC, 1994), fala de cognições constitutivas de uma representação que estão organizadas ao redor de um “núcleo central” que determina suas significações e a natureza de suas relações. Assim, há a ideia de um espaço de consenso (sistema central), no qual uma representação é um conjunto compartilhado de crenças em torno de um núcleo comum, o qual define tanto a identidade como a homogeneidade de um grupo social (RATEAU, 2004). Outro espaço, onde se encontram eventualmente mais divergências interindividuais é chamado de sistema periférico. Então, para a teoria do núcleo central, o importante é descobrir o que “junta” os membros de um dado grupo, e, para a teoria dos princípios organizadores, é revelar os princípios a respeito dos quais eles divergem.

Os dados do vestibular são numerosos, especialmente aqueles relativos às questões de representações da UFRN, sobre a sua imagem, os cursos e as escolhas de disciplinas. Eles nos permitem explorar as diferenças nas respostas entre os candidatos, especificamente entre os candidatos oriundos dos estabelecimentos públicos do ensino médio no Rio Grande do Norte. Com os dados da enquête feita em vinte estabelecimentos públicos, a amostra distinguiu bem duas subpopulações: aqueles que fariam o vestibular da UFRN (do ano 2009) e aqueles que não iriam se candidatar. Uma distinção central para o nosso objetivo que é o de melhor compreender o “desencantamento” entre os estudantes, o desinteresse pela continuação dos estudos no ensino superior.

Muitas questões abertas e fechadas estruturam o questionário que tinha como primeiro objetivo conhecer melhor os estudantes dos anos finais do ensino médio público. Uma questão mais específica foi objeto de uma exploração a respeito da problemática das representações sociais. Naquela relativa à escolha de se candidatar ao vestibular da UFRN, a questão era dirigida a todos os estudantes dos anos finais antes do vestibular naquele ano foi assim formulada: “[...] dê três motivos para a sua escolha de se candidatar para entrar na UFRN.” As respostas foram dadas em geral sob a forma de três frases construídas, com o mínimo de três palavras cada.

As duas subpopulações da enquête foram identificadas e diferenciadas segundo seus perfis das respostas às questões fechadas e geralmente com respostas únicas. Como relacionar as características de seus perfis e do que eles dizem a respeito da UFRN? Alguns dos estudantes escolheram se candidatar (um quarto deles), tendo a maior parte respondido que não faria o

vestibular, mas eles nos deram de qualquer forma uma resposta sobre os “motivos” que os incitaria a entrar na UFRN. Candidatos e não candidatos nos dizem a mesma coisa?

Os resultados foram utilizados e confrontados àqueles tirados do tratamento da principal questão aberta, pivô das interrogações desse artigo: como está organizado o campo representacional da escolha pela UFRN, do que nos dizem os estudantes do ensino público? Procuram-se nos resultados e na centralidade dos elementos da representação social da universidade, as pistas que nos ajudariam a compreender melhor o que acontece no percurso final do ensino médio público, para que os estudantes escolham ou não de prosseguir no ensino superior na UFRN. E as respostas dadas a propósito da escolha da UFRN seriam suficientes para identificar e definir entre os estudantes as representações sociais da universidade em geral, da educação superior e da UFRN? Através dos elementos dessa representação se pode observar “correspondências” ou avançar outras razões diferentes daquelas evocadas anteriormente?

18 A situação geral do ensino médio público e o desinteresse de uma grande parte dos alunos em prosseguir os estudos no ensino médio foram as manifestações mais visíveis na enquete, assim como os diversos elementos quanto ao modo de estudar, de se informar a respeito da UFRN. Essa relação aos estudos descritos a partir da autoavaliação de suas competências, práticas e o papel do meio familiar, encontramos nos elementos das representações uma correspondência que explicaria as coerências, as lógicas de decisão dos alunos de se candidatar ou não ao vestibular da UFRN?

O conjunto das respostas abertas da enquete passou por uma etapa exploratória de um tratamento estatístico Classificação e Análise Fatorial Das Correspondências Múltiplas (AFCM). Retomei, então, os principais resultados das respostas à questão aberta sobre a escolha da UFRN a fim de afinar meu encaminhamento, à procura de “núcleos de sentidos” ou de princípios organizadores, geradores de diferenças definidoras, de acordo com os teóricos das representações sociais e que podem ser esquematizadas na figura seguinte (PIASER, 1999; NETTO, 2011):



Teorias das representações sociais

Teoria do Núcleo Central	Teoria dos Princípios Organizadores
1: Identificação do conteúdo da representação	1: Atualização de um saber comum
2: Estudo das relações entre elementos, de sua importância relativa e absoluta	2: Atualização dos princípios organizadores de posições individuais em relação aos pontos de identificação desse saber comum
3: Determinação e controle do núcleo central	3: Determinação das ancoragens das posições nas realidades sociopsicológicas

Em muitos dos trabalhos consultados, as metodologias associadas a essas duas grandes correntes teóricas aparecem geralmente como complementares, alguns tentando articulá-las (TAFANI, BELLON, 2003). Na teoria do “núcleo central”, a propósito da qual Moliner, Rateau e Cohen-Scali (2002) definem uma abordagem consensual das representações sociais, vejo um parentesco com a abordagem “frequentista” da análise estatística, na qual se trata de encontrar as respostas comuns, coletivas, mais destacadas e mais conexas. Enquanto as técnicas de análise utilizadas por Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi (1992) são técnicas fatoriais fundadas sobre a análise das diferenças interindividuais (destaque para as divergências). Nessa segunda abordagem, uma perspectiva mais “intuicionista”, o que obriga o pesquisador a ser mais nuançado e plural diante de uma realidade social complexa e multidimensional. Isso parece mais relacionado com a natureza dos dados recolhidos na nossa enquete e com o fato que foram utilizados como em uma análise secundária *ex post*. A familiaridade e experiência com as análises multidimensionais me levaram para o lado da teoria dos princípios organizadores:

Os sujeitos não compartilhariam (ou não somente) um referencial categorial comum, mas (igualmente) funções de tratamento da informação implicando diferentes critérios de recorte, de ordenamento e de orientação dos elementos do campo (DOISE, CLEMENCE, LORENZI-CIOLDI; 1992, p. 57-58).

Concretamente, meu encaminhamento se desenvolveu da seguinte maneira: com a classificação descendente hierárquica (CDH) sobre o conjunto dos 1903 estudantes, o procedimento do programa reteve 1761 unidade de

contexto iniciais (UCi), a classificação das unidades de contexto elementar baseia-se no paradigma algorítmico (UCE) desenvolvido por Max Reinert, que permite separar globalmente classes de unidades de perfis contrastantes. Esse modo de cálculo é útil para discriminar globalmente mundos lexicais, e os laços entre formas específicas não podem ser apreciados senão de maneira abrangente.

A análise fatorial das correspondências permite visualizar as formas com as “contribuições” mais significativas aos dois primeiros eixos principais, que representam mais da metade da inércia total (informação ou variância), é uma aproximação satisfatória. Encontra-se igualmente disposta ao longo desses dois eixos principais a organização dos “campos representacionais” ligados à escolha de entrar na universidade, campos que iremos definir com a operação de interpretação que nos indicam os conteúdos das classes e suas configurações.

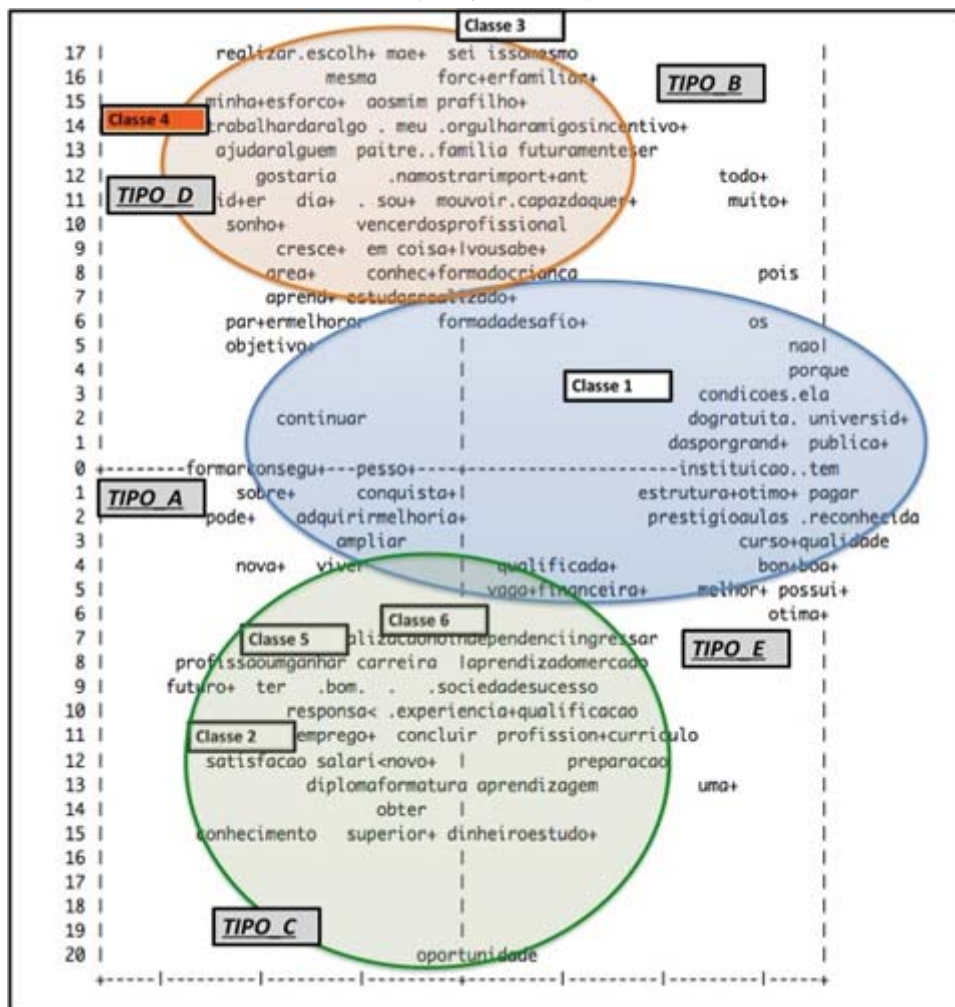
Nomeei a Classe 1, a universidade, a UFRN, a universidade pública, “Contexto Universidade” – mais de um quarto do vocabulário desta classe está articulado ao redor da palavra “universidade”, ela reagrupa todas as palavras, segmentos que acompanham “universidade” nas respostas. Essa classe constitui a dimensão da esfera “intelectual” dos estudos. A representação gráfica (AFCM) permite situar ao longo do primeiro eixo horizontal, as palavras do vocabulário que caracterizam esse polo “intelectual”, a relação com os estudos, na qual se exprimem dois tipos de enunciados que se poderia interpretar como “motivações mistas” e sinais de tensão acerca da UFRN.

Tem-se de um lado, com as coordenadas negativas das palavras refletindo sentimentos de ações mais pessoais: “formar-se, conseguir, ampliar, conquistar”; e, por outro lado, os adjetivos qualificativos de “prestígio, gratuito, reconhecido, qualidade, bom, ótimo”, ligados à instituição, a estrutura, o curso, os ensinamentos, a disciplina de estudos. A universidade, UFRN, que é uma universidade federal, pública, prestigiosa, reconhecida, renomada, a “melhor das universidades”, com o ensino de boa qualidade, seus professores competentes.



Análise Fatorial das Correspondências Múltiplas (AFCM)

F1=32,4%; F2= 22,3 %



Legenda | Classe = Os círculos que rodeiam as classes e os “vocabulários” ilustram os reagrupamentos, como a Classe 3 que se pode observar no segundo nível da partição da CDH acima.

Legenda | Tipo = Tipologia criada a partir de uma AFCM (no sentido de um “tipo-ideal” weberiano) – perfis dos candidatos e não candidatos para ingressar na UFRN pelo vestibular de 2009, Amostra de 1903 alunos de escola pública com 27 variáveis da enquete, da qual os resultados foram expostos anteriormente.

A forma “por ser” nas frequências de segmentos repetidos acentua essa forma quase absoluta dos “superqualificativos”, “superlativos” amplificando a universidade pública em geral no Brasil e a de Natal para o Nordeste. É preciso lembrar que o estado do Rio Grande do Norte faz parte de uma das regiões “desfavorecidas” da federação. E, destacando sua gratuidade e excelência, os respondentes destacam as tensões com as outras universidades privadas e pagas, geralmente julgadas como não muito boas. Estamos diante de uma população de alunos do ensino público, na qual a grande maioria pertence às classes econômicas e sociais mais baixas (Classes E/D e a C, baixa classe média, segundo nossos critérios de construção de categorias socioeconômicas compostas).

Vocabulário Específico da Classe 1 – UNIVERSIDADE

Federal + (92), curso + (100), das (37), do (89), ensino + (121), estrutura + (25), faculdade + (49), não (54), ótimo + (52), por (106), porque (44), professor + (72), pública + (42), qualidade (71), tem (59), universid + (190), bom + (27), pagar (22), particular + (18), boa + (69), Brasil (13), condições (24), ela (16), estado (16), ótima + (30), prestígio (17), grande + (25), os (35), aluno + (14), conceituada (10), conhecida + (13), melhor + (132), mensalidade + (9), nordeste (9), norte (8), rio (8), RN (11), uma + (172), Natal + (10), pois (13), acho (6), aulas (7), custo + (5), elevado (6), gratuita (9), gratuito (5), instituição (9), já (6), muito + (35), oferecido + (6), paga (7), possui + (8), questão (6), reconhecida (13), referência + (5), são (6), todo + (13), variedade + (5), alto (7), por + ser (13), competente (4), considerada (4), excelente + (11), falada (4), lugar + (6), nenhum (4), nome (5), oferece + (7), passar (10).

Em outros termos, no conjunto das respostas para a questão que solicitava três motivos relativos à escolha de querer entrar na UFRN, se pode ver nesse primeiro “núcleo de sentido” a “Universidade” como a representação ideal do que é uma universidade para os alunos que terminaram o ensino médio: tanto uma estrutura de renome como de ensino de qualidade e gratuito (em oposição às instituições privadas e pagas). Pode-se, então, identificar nessa primeira classe, uma dimensão “Universidade” em uma lógica coerente e bastante homogênea e fortemente relacionada aos estudos (disciplina de estudos, ensino, curso, professores).

A análise e interpretação dos vocabulários específicos de cada Classe com a leitura dos quadros e gráficos da Análise Fatorial das Correspondências



Múltiplas (AFCM) utilizam, igualmente, outros critérios e elementos suplementares. A visualização desses pontos sobre a carta fatorial nos guiam para definir com as Classes os agrupamentos induzidos pela classificação refazendo na reunião, inicialmente “Emprego” (Classe 2) e “Mercado de Trabalho” (Classe 6), em seguida, “Profissão” (Classe 5), expectativas plurais diante da UFRN para obter um diploma de formação e a escolha de uma profissão. Se a primeira dimensão definiu a relação com os estudos, essa segunda dimensão definiu uma relação com a profissão.

A Classe 2 (EMPREGO), a Classe 6 (MERCADO DE TRABALHO) e a Classe 5 (PROFISSÃO), reagrupam conjuntos de vocabulários específicos que permitem de se projetar no futuro, em relação com a esfera socioprofissional muito pragmática e que justamente a escolha de entrar na UFRN deveria permitir a entrada no mercado de trabalho com uma formação profissional, bons conhecimentos (currículo), um diploma, uma profissão, um bom emprego, uma carreira e sucesso financeiro. Os vocabulários dessas três classes dão uma visão das finalidades bem pragmáticas dos estudos na relação com a profissão. A Classe 5 se situa entre as Classes 2 e 6, compreendendo os elementos próprios à carreira profissional a se concretizar graças à boa qualificação da UFRN, à procura de uma estabilidade, de uma independência. Na Classe 2, ao oposto em relação à Classe que os reúne (Profissão) se dispõe tudo que faz referência ao ingresso no mercado de trabalho, situado mais próximo da origem dos eixos, indicando com isso um perfil mais próximo do perfil médio, da maioria. É no sentido de uma lógica utilitarista, que seria a dimensão utilitária dos estudos na UFRN, que pode ser lido como a articulação dos conteúdos das três classes.

Vocabulário Específico da Classe 5 – Profissional/Carreira

Carreira (36), estabilidade (20), formação (62), independência (11), profissão + (102), qualificação (31), realização (38), sucesso (25), pessoa + (27), aumentar (5), estável (8), financeira +(18), ampliar (5), aprendizado (8), busca (4), conquista + (7), graduação (4), melhoria+(6), satisfação (6), vocação (4), amor (3), financeiro + (4), seguir (6), tornar (4), amizade + (4), capacitação (4), buscar (3), garantia (2), intelectual (2), através (2), chegar (2), academi < (2)

Vocabulário Específico da Classe 2 – Emprego

Bom (130), conhecimento + (140), emprego + (126), futuro + (143), ter (182), um (222), profissão (78), diploma (28), superior + (48), resposta < (9), salari < (12), dinheiro (15), experiência + (14), formar (46), novo + (12), obter (18), adquirir (20), aprendizagem (9), arrumar (6), avançado + (5), concluir (7), concurso + (5), conseguiu+ (24), digna (7), estudo + (41), formatura (6), ganhar (10), oportunidade + (36), pode + (15), sociedade (8), alcançar (7), desenvolver (4), futura + (4), independente (5), nível (18), promissor + (7), garantido (10), gost + (3), maior + (10), profissionalizar (11), terminar (6), gosto +(18), sair (4), garantir (7).

Vocabulário Específico da Classe 6 – Mercado Trabalho

Ingressar (15), mercado (68), no (49), trabalho + (88), curriculums (5), qualificada + (3), vaga + (4), preparação (4), viver (3), acredito (2), conquistar (3), desejada (1), pensar (2), chance (4), conhecido + (2), mundo (2), preparar + (3), social (1), dedicação (2), desenvolvimento (1), num + (2), profissionalização (1), escolhido (2), por ter (1), capacitado (1), facilidade (1), ficar (1), informações (1), preparado (1), reconhecido (2), valor + (1);

24

Na Classe 3: Pessoal/Família, reagrupa um vocabulário mais específico à vida pessoal e familiar dos jovens que frequentam a rede pública. As expressões estão fortemente ligadas por implicações muito pessoais (pronomes: meus, meu, minha, com a família e consigo mesmo) e dá assim um sentido afetivo à escolha de entrar na universidade. É como se, através dessa escolha pessoal, toda a família e os amigos fossem ingressar na UFRN. Também há os sinais de uma vontade de concretizar seus sonhos, seus engagements, claro que os esforços para realizá-los, mobilizando as suas capacidades para responder aos desejos da família ou para ajudá-la financeiramente no futuro, com os recursos de uma profissão que a universidade vai permitir. O apoio dos próximos e dos amigos também é invocado em certas respostas.



Vocabulário Específico da Classe 3 – Pessoal/Família

Meus (66), pais (35), ajudar (30), aos (11), dar (20), família (59), filho + (12), meu (60), mim (27), minha + (79), orgulho (33), pra (21), vontade (29), dos (20), sonho + (49), forçar (10), familiar + (14), exercer (7), interessar (9), pagar (5), ajud + (7), amigos (8), amo (5), da (27), futuramente (7), mãe + (10), melhorar (10), mesma (8), quero (25), parar (48), sentir (4), importante (7), apoio (4), ensinar (3), esforço + (8), faz (4), felicidade (4), física (4), incentivo + (5), isso (5), mesmo (5), motivação (3), objetivo + (13), orgulhar (6), pro (4), própria (4), sabe + (7), vale + (4), educação (4), esta (3), meta + (4), outro + (5), primeiro (3), quem (5), tenho (12), desejo (7), penso (2), potencial (2), vai (4)

A Classe 4 tem um vocabulário totalmente voltado para a ação e o investimento individual nos estudos, como uma demonstração de uma autoafirmação que se tem sobre as capacidades esperadas ou que se vai adquirir saberes, conhecimentos, para aprender a estudar, trabalhar, “crescer”, progredir e vencer, tornar-se alguém. Encontrar em si as forças para realizar seus sonhos, vencer através do esforço, uma vontade de se realizar a fim de responder aos desejos da família ou de ajudá-la no futuro, enfim, ter melhores condições de vida.

25

Vocabulário Específico da Classe 4 – Aprender/Crescer/Conhecimentos

Sou + (15), vid + ver (81), alguém (40), aprend + (40), área + (23), coisa + (18), conhec + (17), cresce + (34), em (39), estudar (37), na (95), profissionalmente (19), vencer (17), capaz (11), mostrar (11), ser (85), cada (6), quer + (16), criança (6), diferente + (5), escolhida (6), formada (8), gostaria (6), realizar (18), trabalhar (11), vou (11), sobre + (11), casar (4), algo (5), aprovado (4), continuar (5), desafio + (8), desde (3), dia + (8), dizer (4), escolh + (14), financeiramente (5), formado (6), gostar (4), mudar (3), nova + (9), realizado + (6), sei (6), vez + (4), algum + (4), bastante (7), enfermagem (2), especializar (4), estudando (3), inteligente (2), prazer (2), nas (3), parar (3), toda + (4), vestibular + (5), mas (3), ver + (2), subir (2), aprimorar (2), até (2).

O segundo fator da análise fatorial (22,3% de inércia) tem fortes contribuições com elementos que podem formar outra dimensão da centralidade da representação. Diante da abundância “polissêmica” levantada (veja-se

os detalhes na sequência dos quadros dos vocabulários das classes), a leitura sobre as “proximidades” das projeções dos elementos suplementares no mesmo plano fatorial vão diferenciar os candidatos dos não candidatos e assim nuançar as características destacadas anteriormente, a propósito da dimensão pragmática dos estudos e a lógica utilitarista dos estudos.

Os posicionamentos dos pontos suplementares ilustrativos, os “tipos” (tipos ideais no sentido weberiano), que são aproximações de perfis desenhados pelas modalidades de muitas variáveis (trinta) descritas anteriormente é notável quanto à coerência observada na distribuição desta tipologia entre candidatos e não candidatos. Os candidatos ao vestibular são mais numerosos entre os tipos “B” e “E” e menos presentes nos outros tipos. Assim, a AFCM permite não somente identificar as linhas de força opondo as tomadas de posição dos indivíduos, mas igualmente de traduzir mais minuciosamente o sentido que eles dão aos itens escolhidos em função de sua ancoragem no campo considerado – quer dizer, em função dos parâmetros sociais, econômicos, profissionais que os caracterizam? (BATAILLE, 2007).

Assim, ao longo do eixo vertical se perfila outra dimensão em uma lógica igualmente utilitarista, mas diferente daquela definida precedentemente com as classes 2, 5 e 6, são expectativas tanto mais individuais como também mais personalizadas com as relações familiares que se afirmam na relação com os estudos. Os conteúdos da classe 4 se aparentam a definição inicial de um projeto de estudos e de um projeto de vida. É notável que em relação com o nosso questionamento relativo ao que diferenciaria candidatos e não candidatos ao vestibular, os posicionamentos sobre a carta fatorial dos “tipos” onde se tem mais probabilidades de encontrar os candidatos são os tipos “E” e “B”.

26

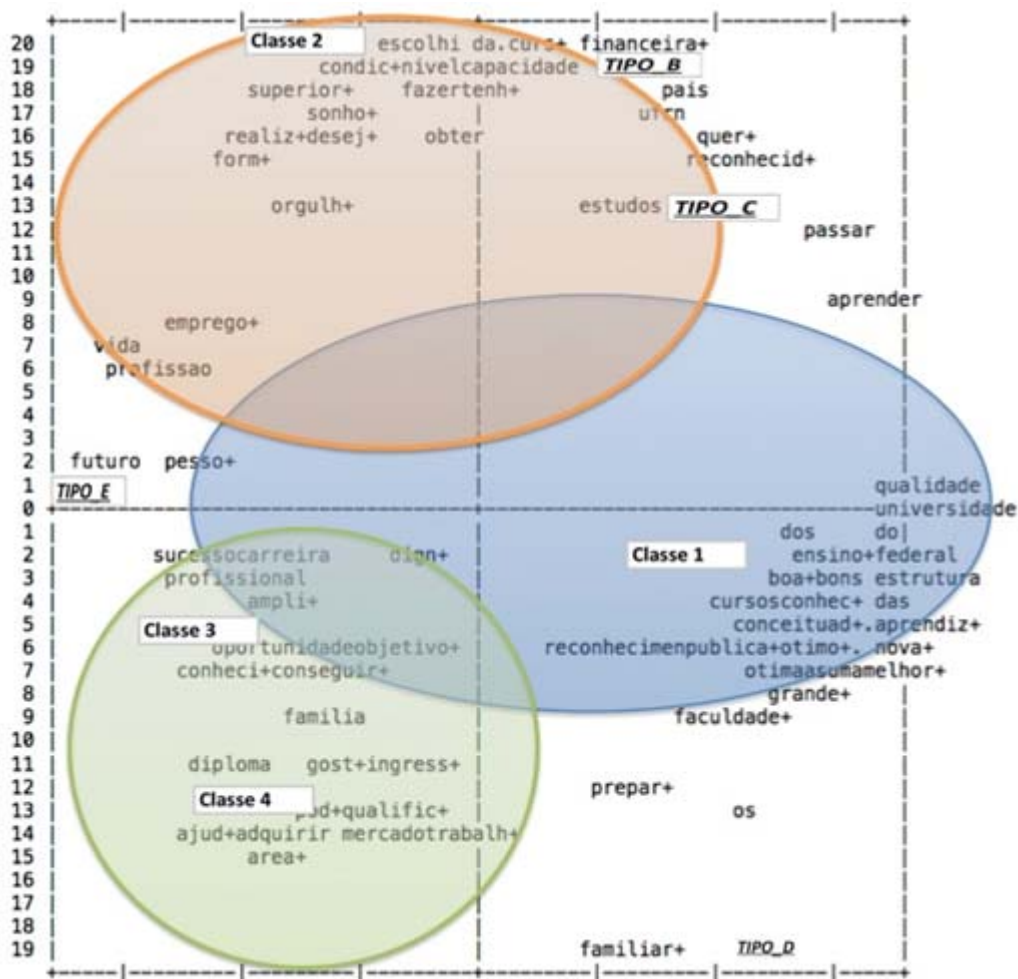
2. O campo representacional da UFRN nas respostas dos candidatos e não candidatos ao vestibular

As configurações observadas “moveram-se” em relação à precedente sobre o conjunto da população, as Classes são mais reduzidas e estão “dispostas” com algumas diferenças destacáveis em suas “recomposições”. É o que no revela a arborescência da classificação CDH (e as CAH, Classificação Ascendente Hierárquica, na ideia de classificação dupla).



AFCM das Classes e dos Vocabulários Específicos das Respostas dos Candidatos do Vestibular 2009

(F1 43% / F2 30,4%)



27

Legenda | Classe = Os círculos que cercam as Classes e os “vocabulários” ilustram os reagrupamentos, que se pode observar no segundo nível da partição da CDH acima.
Legenda | “Tipo” = tipologia criada a partir de uma AFCM – Perfis dos candidatos à UFRN no vestibular 2009 (amostra de 448 alunos dos estabelecimentos públicos de Natal, com uma enquete de 27 variáveis, da qual os resultados estão expostos acima).

O universo semântico dos candidatos compreende 786 “formas” distintas (53% do total); o número de Classes estabilizadas se eleva a quatro, ou seja, duas Classes de menos que para o conjunto (1903). A Classe 1 “Universidade” reúne 30% das unidades classificadas e se demarca sempre muito das outras classes, aparecendo de forma isolada. A redução do número de ramificações – inicialmente nomeei a parte terminal delas –, com a leitura dos “vocabulários específicos” em uma segunda bifurcação pode-se distinguir a Classe “Pessoal/Profissão” (26%) que se destaca. Enfim, as Classes 3 “Emprego/Conhecimentos/Carreira” (18%) e 4 “Mercado de Trabalho / Família” (14%) formam juntas as últimas ramificações. Uma primeira comparação entre os dois “corpus” e suas “Classes” mostra que a redução em número (os candidatos inscritos no vestibular representam somente 25% da nossa amostra) se acompanha de algumas mudanças na “centralidade” dos conteúdos dos vocabulários específicos das Classes. Ao longo do primeiro eixo da AFCM (43% inércia) a contribuição da Classe “Universidade”, a UFRN, como elemento central apareceu mais marcada que sobre a primeira figura, a temática fica ao redor dos seus ensinos e dos seus professores, os dois julgados de qualidade, melhores, ótimos, excelentes, prestigioso. As formas associadas e os segmentos repetidos desse contexto “Universidade” vêm reforçar esse forte reconhecimento da UFRN acerca dos seus ensinos e de seus professores.

Vocabulário Específico da Classe 1 – Universidade

Universidade + (68), do (37), federal (31), professor + (22), pública + (21), cursos (19), das (19), conceituad + (8), ensino + (34), estrutura (10), melhor + (18), ótimo + (11), prestígio (8), qualidade (22), aluno + (6), Brasil + (7), grande + (9), gratuit + (7), nordeste (6), pag + (6), renom + (5), uma (61), as (6), bons (8), conhecida (4), considerada (4), elevado (4), ótima (10), entrar (3), os (8), profissionais (5), boa + (17), conhec + (2), interess + (2), maior (2), preparar + (9), academic + (2), ao (4), aos (1), aprender (2), aprendiz + (1), conclu + (3), dedic + (2), dos (4), escolh + (2), exercer (2), familiar + (3), important + (3), incentivo + (3), nova + (1), passar (5), possibilidade + (3).



As formas associadas ao Contexto da Classe 1 – Universidade

A6 universidade +: universidade (66), universidades (9); A7 do: do (40); A7 federal: federal (31); A7 professor +: professor (1), professores (21); A7 pública +: pública (19), públicas (2); A6 cursos: cursos (20); A6 das: das (19); A5 conceitua d +: conceituada (7), conceituadíssima (1); A5 ensino +: ensino (35), ensinosa (1); A5 estrutura: estrutura (10); A5 melhor +: melhores (18); A5 ótimo +: ótimo (3), ótimos (8); A5 prestígio: prestígio (8); A5 qualidade: qualidade (22); A4 aluno +: aluno (3), alunos (4); A4 Brasil +: Brasil (6), brasileiro (1); A4 grande +: grande (8); A4 nordeste: nordeste (6); A4 paga+: paga (2), pagar (3), pago (1); A4 uma: uma (79); A3 as: as (7); A3 bons: bons (8); A3 conhecida: conhecida (4); A3 considerada: considerada (4); A3 elevado: elevado (4); A3 ótima: ótima (10).

A centralidade da Classe 1 do contexto “Universidade” se afirma acerca dos elementos mais “estruturantes”. O contexto “Universidade” é, de início, associado à Região Nordeste e com o ramo Cursos (disciplinas, ensinosa), a partição da arborescência engloba o conjunto dos elementos, a UFRN é qualificada pelos seus ensinosa (disciplina escolhida para o concurso que é mais ou menos seletiva). Então, é a relação com os estudos que vem primeiro. O segundo elemento maior da estrutura é justamente a “Estrutura”, a UFRN é uma estrutura de ensino (no sentido de instituição) de qualidade, que faz de seus estudantes bons profissionais, graças aos seus excelentes professores.

Essa visão estrutural de um conjunto hierarquizado, a Classe 1 do contexto “Universidade”, designa, naturalmente, um núcleo ou sistema central da representação social da UFRN como polo intelectual pelos candidatos do vestibular (2009). A UFRN é a estrutura apropriada para as finalidades intelectuais dos estudos. Em relação ao conjunto da população da enquete, entre os candidatos, isso está mais concentrado ao redor da estrutura da universidade e dos seus ensinosa.

Lendo os perfis das duas subpopulações, a propósito notadamente das respostas dadas quanto à pesquisa de informações e conhecimentos sobre os ensinosa, o fato mais significativo pode ser observado entre os não candidatos. Eles não se informam e conhecem menos ainda as disciplinas de estudo e os ensinosa da UFRN. Enquanto que entre os candidatos encontram-se as respostas que se poderia esperar, isto é, os sinais claros de uma mobilização. Aquele que diz “não estar preparado” tem três vezes menos chances do que

aquele que se diz preparado para se candidatar ao vestibular – é a estimação do modelo e não uma observação.

Com o segundo fator da AFCM, mais de 30% da inércia (bastante próxima do primeiro 43%), se observa ao longo do eixo vertical (de baixo para cima) no plano fatorial, de um lado a Classe 4 (Contexto “Mercado do Trabalho – Família”) e a Classe 3 (Contexto “Emprego, Conhecimento, Carreira”), em uma configuração que se situa ao oposto com a Classe 2 (Contexto “Pessoal-Profissão”). O contexto da Classe 4 articula, de um lado, um polo representado por verbos ativos no quais domina aquele de “poder” trabalhar, amar trabalhar, entrar no mercado de trabalho e, por outro lado, a família que aparece no centro dos objetivos de suas ações. E são quase essencialmente para objetivos que tratam da família: poder ajudá-los, poder dar prazer para a sua família, poder constituir uma família [...] E, entrar no mercado de trabalho significa aqui poder trabalhar para realizar um projeto pessoal que faz uma forte referência à família de forma, talvez, a não ter que depender dela ou desobrigá-los de um “fardo”.

Na Classe 3, o contexto “Emprego/Conhecimento/Carreira” é mais centrado sobre “como conseguir a ter” um emprego que é o objetivo, é preciso o diploma para aproveitar as oportunidades e “aumentar” seus conhecimentos para que a carreira profissional seja um sucesso. Logo, as Classes 4 e 3 são dois subconjuntos que organizam as expectativas profissionais com a passagem pela UFRN. O emprego é, antes de tudo, entrar no mercado de trabalho com preocupações ligadas à família, o que é geralmente apresentado em filigrana no projeto de vida. É também um princípio organizador muito pragmático e realista, quando são evocados com a ideia de aumentar os conhecimentos, como garantia de acesso ao emprego. Provavelmente, os conhecimentos aprendidos, no ensino médio, não são julgados como satisfatórios e se considera que a universidade vai poder resolver o problema dessas lacunas.

Enfim, ao contrário do alto do eixo do segundo fator, a Classe 2 é uma concentração de expressões e de vocabulário traduzindo uma real mobilização individual para o “alto nível”, é uma afirmação muito pessoal do projeto de vida pessoal ligado a uma profissão vista como um “sonho”, porque isso foi desejado desde muito tempo. Há orgulho, vontade, desejo de reconhecimento, aliados a uma vocação que, juntos, desempenham um papel na escolha dos



cursos de estudo. A relação com os estudos e com a profissão faz parte de um projeto pensado há muito tempo, com uma esperada grande valorização social e financeira. As visões pessoais e as visões profissionais estão juntas em vista de uma posição profissional superior.

Como para os subconjuntos precedentes, a Classe 2 remete à finalidade pragmática dos estudos, com a diferença que destaca um aspecto importante quanto à escolha da UFRN. Esses candidatos parecem ter um firme projeto individual de formação e a relação com os estudos e a profissão futura estão estreitamente ligados. Enquanto, para os candidatos das Classes 3 e 4, as finalidades pragmáticas dos estudos parecem divididas entre os conhecimentos não adquiridos no ensino médio e as preocupações diante da família a ajudar ou a iniciar.

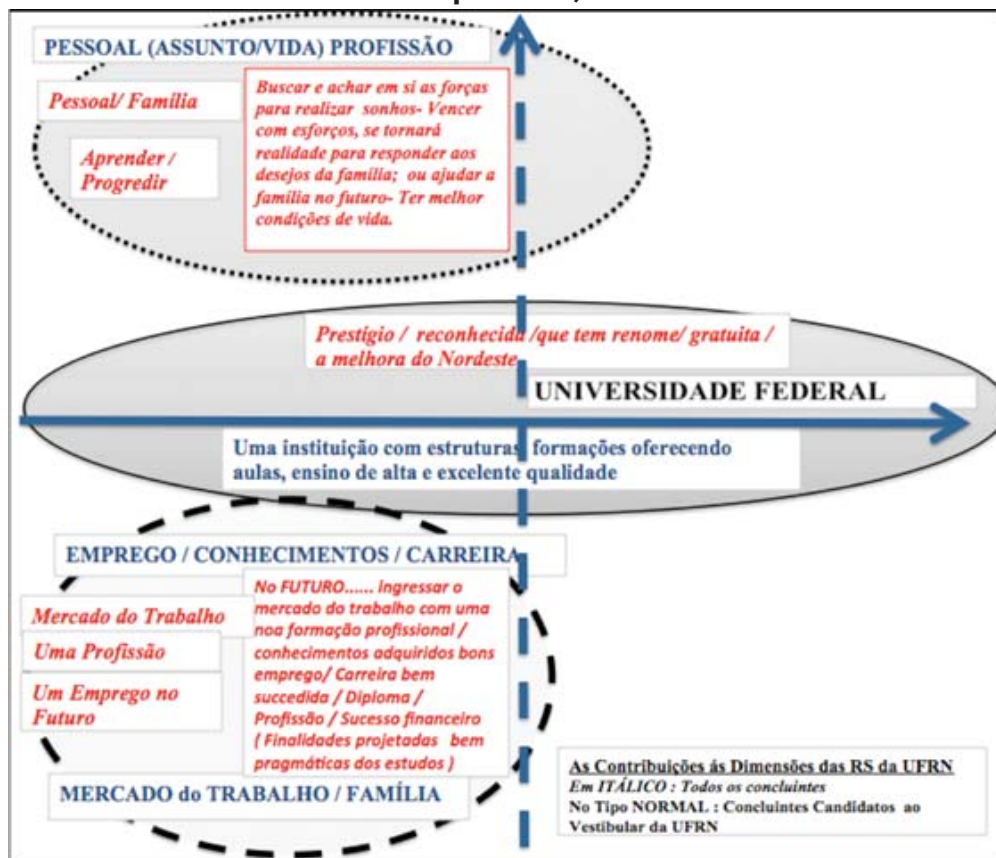
No perfil dos candidatos tomados isoladamente, destaca-se também a observação que, em um conjunto de 25 variáveis, o bloco referente às modalidades das questões sobre a família (em número de 4): seu papel na preparação, sua influência na escolha da UFRN, ter alguém próximo que estudou na UFRN, estão bem “isoladas” das outras variáveis. A família está presente, aporta sua ajuda e é significativa em um caso bem preciso: quando o candidato tem um parente ou um próximo que estudou na UFRN (100 casos sobre 448).

Senão, para a maioria dos candidatos a ajuda familiar é pouco presente. Uma “atração” muito significativa entre as escolhas por vocação, formação profissional, conhecimentos e pesquisa, orienta-se no sentido de uma escolha pensada e construída há muito tempo (desde o ensino fundamental). Pode-se identificar entre esses candidatos uma grande maioria para os quais as finalidades profissionais, a relação com os estudos e a profissão estão estreitamente associados a uma vocação. E no caso em que a família parece ocupar um lugar mais importante, essas finalidades profissionais aparecem mais associadas às escolhas de melhoria das condições de vida, mercado de trabalho e sucesso financeiro.

Síntese das AFCM

Candidatos e não Candidatos ao Vestibular da UFRN (2009)

As Dimensões da Representação Social da UFRN



32

Sobre a carta fatorial acima, retomei e superpus os elementos da AFCM detalhados, mas de forma simplificada. É uma síntese por resumir o essencial dos "núcleos" que definem nesse espaço geométrico (planos e eixos fatoriais 1 e 2) o campo representacional dos motivos de querer entrar na UFRN. A população estudada é aquela dos jovens oriundos dos anos finais do ensino público candidatos e não candidatos ao vestibular 2009. Com cada fator, destaquei os elementos centrais: um sobre o primeiro eixo horizontal a Universidade e dois sobre o eixo vertical, as finalidades socioprofissionais, versus profissão. E as finalidades socioprofissionais versus Emprego e Mercado de



Trabalho; para a Profissão estaria associado um projeto pessoal e uma relação como os estudos mais vocacional. O segundo elemento estaria mais imbricado com a presença da família e uma relação como os conhecimentos, o que traduz certo realismo a esses respeitos em relação com aqueles precariamente aprendidos ou mesmo não adquiridos no ensino médio.

Considerações finais

Os resultados obtidos, nessas análises detalhadas, dão dimensões às representações sociais da UFRN que se juntam àqueles colocados em evidência anteriormente na análise fatorial dos perfis dos candidatos e não candidatos. Essas análises trazem precisões sobre suas diferenças quanto às respostas dadas sobre a escolha da UFRN. Essas diferenças irão se definir sobretudo na relação com os estudos. As duas análises se associam na interpretação da relação com os estudos. A propósito dos candidatos ao vestibular, uma primeira dimensão está organizada acerca da UFRN, reconhecida principalmente por seus cursos. É o polo "intelectual" bem marcado e esperado na comparação com a relação com os estudos vivida no ensino médio. Uma segunda dimensão organiza o polo "pragmático" da representação da UFRN acerca da profissão futura para a qual o candidato se mobiliza com um forte engajamento individual, com vista ao alto nível sua escolha é feita mais por vocação. Os termos empregados, geralmente, se aparentam com a definição inicial de um projeto de estudos e de vida.

Ao oposto dessa segunda dimensão, uma terceira dimensão pode ser definida entre os candidatos que pertencem igualmente à esfera pragmática, mas que têm uma visão mais utilitarista e oportunista, no sentido que o que aparece mais destacado nas respostas é o ingresso no mercado de trabalho, o emprego e a carreira que depende disso. As preocupações ligadas à família são prementes quanto ao futuro. Quanto à relação com os estudos, a presença associada e bastante marcada dos temas fazendo referência aos conhecimentos pode ser interpretada como certa reserva diante daqueles adquiridos no ensino médio.

Essas três dimensões aparecem no conjunto das respostas dos estudantes do ensino médio (candidatos e não candidatos ao vestibular), as diferenças podendo ser observadas nas modificações bem significativas que se operam

nas configurações das Classes que organizam essas dimensões. Assim, já se pode dizer que, na relação com os estudos, e a primeira dimensão, a universidade como polo intelectual é bem mais estreitamente associada entre os candidatos que entre os não candidatos, entre os quais se insiste mais sobre o lado prestigioso, renomada e reconhecido da UFRN, do que sobre seus cursos, as disciplinas que nela são ensinadas ou seus professores. É importante verificar que eles se distinguem nesse ponto dos estudantes que vão se candidatar ao vestibular.

A diferença mais notável pode ser observada na “dupla dimensão pragmática” da representação: para os candidatos esta emerge nitidamente nos dois polos descritos na configuração apresentada, enquanto para o não candidato, a configuração da segunda dimensão está organizada acerca do emprego, do mercado de trabalho e da profissão. É certamente sua primeira preocupação no momento da enquete e está associada ou organizando a terceira dimensão, que tem uma visão pragmática também com as expectativas individuais, pessoais ou ligadas à família, e uma grande enumeração de atividades “intelectuais” (aprender, progredir, conhecer...) para colocar em ação e atingir os objetivos.

34

Desde logo, posso ver nesse exercício mais que uma similaridade com o pensamento prático que constitui a atividade de representação social, uma “forma intelectual de bricolagem” (LÉVI-STRAUSS, 1962). Na sociologia interacionista da Escola de Chicago o papel das atitudes tem um status teórico muito próximo das representações sociais. Nos escritos difundidos em nossas pesquisas no Laboratório CRES⁵ por Alain Coulon (1987), os etnométodos são um conjunto de práticas, de rotinas e de procedimentos utilizados pelos indivíduos com o objetivo de dar sentido as suas ações cotidianas, simultaneamente a sua própria realização. Nesse caso, este conjunto remete aos “conhecimentos do senso comum descritível”. As passarelas em nosso propósito com os encaminhamentos das abordagens das representações sociais são possíveis quando se pensa nos “etnométodos” do estudante.

Enfim, invocamos brevemente a questão da Orientação, um setor de pesquisas e de estudos bem desenvolvido nos países avançados, mas pouco explorado no Brasil (PAUL; OSTHEIMER-PAUL, 2005). Isso mereceria um pouco mais de atenção da parte dos pesquisadores e dos responsáveis de todos os níveis do sistema educativo, particularmente na transição do ensino médio para o ensino superior. É nesse nível que a problemática das representações sociais



dos estudos, das universidades, entre outros temas, poderia ocupar um lugar preponderante para um melhor conhecimento dos estudantes que se candidatarão à educação superior ou dos novos ingressantes na universidade.

Notas

- 1 É preciso salientar a esse respeito que o Inep coloca à disposição do público todos os dados sob a forma de “microdados”, mas geralmente é difícil poder extrair os dados de que realmente precisamos. Passa-se muito tempo para encontrar os bons dados no site www.inep.gov.br (microdados).
- 2 A base de dados do OVEU (Observatório da Vida do Estudante Universitário) da UFRN reúne, em suma, informações que não se encontram em outros lugares, sobre os candidatos e os ingressantes na universidade desde o começo de 2000.
- 3 Nota sobre as estatísticas: entre esses candidatos, a soma anual do período, há evidentemente contagens múltiplas, isto é, candidatos que fizeram o vestibular por várias vezes.
- 4 Enquete 2009-2010, dirigida por Betânia Leite Ramalho, com minha participação, no quadro da pesquisa “A passagem do Ensino Médio da rede pública à universidade pública: estudo sobre o acesso e a inclusão na cultura universitária (2004-2010)”.
- 5 CRES-Centre de Recherchesur l’Enseignement Supérieur (Centro de Pesquisa sobre o Ensino Superior), grupo de pesquisa ligado ao CIRCEFT-Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (Centro Interdisciplinar de pesquisa, cultura, educação, formação, trabalho) da Université de Paris 8 - Vincennes à Saint-Denis (www.circeft.org), o qual tem um acordo de cooperação com o PPGED-Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Referências

ABRIC, Jean Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Toulouse: ERES, 2003. (Hors collection)

BATAILLE, Michel; MIAS, Christine; PIASER, Alain. Profils étudiants et motivations à l'inscription en master 1 de Sciences de l'éducation: vers une homogénéisation des profils? **Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation**. Strasbourg (França): 2007.

BOUDRENGHIEN, Gentiane; FRENAY, Mariane. La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. **Orientation Scolaire et Professionnelle**. (Paris, França) avr./juin. v. 40, n. 2, p. 1-20, 2011.

BUARQUE, Cristóvão Buarque. **A Revolução Republicana na Educação**: Ensino de qualidade para todos. São Paulo: Moderna, 2011.

COHEN-SCALI, Valérie; MOLINER, Pascal. Représentations sociales et identité: des relations complexes et multiples. **Orientation scolaire et professionnelle**. Paris, v. 37, n. 4, Identités & orientations 2, p. 465-482, 2008.

COULON, Alain. **L'Ethnométhodologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

COULON, Alain; ENNAFAA, Ridha; PAIVANDI, Saeed. **Devenir enseignant du supérieur**: enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur. Paris: Budapest: Torino: l'Harmattan-Savoir et formation, 2004.

COULON, Alain. **A condição do estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

DOISE, Wilhem; CLEMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses de données**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, PUG, 1992.

DOISE, Willem. Les représentations sociales. In GHIGLIONE, Rodolphe; BONNET, Christian; RICHARD, Jean-François. **Traité de psychologie cognitive**. Paris: Dunod, 1990. (Tome III).

36 DORAY, Pierre; BOURQUE, Claude Julie; MASON, Lucia; SZCZEPANIK, Geneviève. Choix professionnel, carrières scolaires et production de la relève technique. **Note de recherche**. UQAM, Montréal, CIRST, 2003-2004.

DURU-BELLAT, Marie; KIEFFER, Annick. Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. **Population**, Paris, Janvier-Février, mars, v. 63, n.1, p.123-157, 2008.

ENNAFAA, Ridha. As desigualdades sociais na educação: o exemplo da educação superior brasileira. **Revista Pedagógica**, (Chapecó, SC) n. 29, v. 2, p. 155-195, jul./dez. 2012. Disponível em <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogicas/issue/view/104/showToc>> Acesso em: 30 ago. 2013

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

LÉVI-STRAUSS, Claude. La pensée sauvage. Paris: Plon, 1962.

MOLINER, Pascal. Cinq questions à propos des représentations sociales. **Les Cahiers Internationaux de psychologie sociale**, (Liège, Bélgica) n. 20, p. 5-14, 1993.

MOLINER, Pascal; RATEAU, Patrick; COHEN-SCALI, Valérie. **Les Représentations Sociales**: pratiques des études de terrain. Rennes: Editions Pur Didact, 2002.



MOSCOVICI, Serge; KALAMPALIKIS, Nikos. Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**. Presses Universitaires de Liège. (Liège, Bélgica) maio/juin-Juillet, v. 2. n. 66, p.15-24, 2005.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

PAUL, Jean-Jacques; OSTHEIMER-PAUL, Maria-Luiza. Le choix d'une profession par les étudiants. Le cas du Brésil. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**. Dossiers: Les défis de l'orientation dans le monde. Sèvres (França) Janvier/Avril, n.38,p.77-86, 2005.

PIASER, Alain. **Représentations professionnelles à l'école**: particularités selon le statut: enseignant, inspecteur. 1999. 381 p. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) –, Université de Toulouse-le Mirail, Toulouse, 1999.

PIASER, Alain; BATAILLE, Michel. Of contextualised use of "social" and "professional". In CHAÏB, Mohamed; DANERMARK, Berth; SELANDER, Staffan(Eds.). **Social Representations and Transformation of Knowledge**. London: Routledge, 2011.

RATEAU Patrick, ROUQUETTE Michel-Louis. **Introduction à l'étude des représentations sociales**.Grenoble: PUG ,1998.

RATEAU, Patrick. Princípios organizadores e núcleo central das representações sociais. Hipóteses empíricas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 80-90, jan./abr. 2004.

RATINAUD, Pierre. Uma evidência experimental do conceito de representação profissional através do estudo da representação do grupo ideal. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 16,n. 17, 135-150, 2009.

REINERT, Max. Quelques problèmes méthodologiques posés par l'analyse de tableaux "énoncés x vocabulaire". **Actes des Secondes Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles**, Montpellier, 21-22 octobre 1993/Paris, ENST, 1994.

ROUQUETTE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia Editora AB, 2000.

SCHUTZ, Alfred. **Le chercheur et le quotidien**. Phénoménologie des sciences sociales. Paris: Klincksiek. 1987.

TAFANI, Eric; BELLON, Sebastien. Etude expérimentales de la dynamique des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude. **Méthodes d'étude des représentations sociales-ERES**. Hors Collection, p.255-277, 2003. <<http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales-page-255.htm>> Acesso em: 30 ago. 2013

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. A universidade entre as palavras de jovens de origem popular. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. **Observatório da vida estudantil**. Estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: EDUFBA, 2012.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p.226-237, maio/ago. 2006.

Prof. Dr. Ridha Ennafaa

Université de Paris 8 | Vincennes à Saint Denis

Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture, Education, Formation, Travail |
CIRCEFT

Centre de Recherche sur l'Enseignement Supérieur | CRES

E-mail | ridhaennaftaa@gmail.com

Tradução | Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa "Escola Contemporânea e Olhar Sociológico" | ECOS

E-mail | adirfer@gmail.com

Recebido 15 abr. 2014

Aceito 9 jul. 2014



A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos

Saeed Paivandi
Université de Lorraine | Nancy | França

Resumo

Examina-se a ligação entre avaliação subjetiva do contexto de estudos realizados pelos estudantes em relação com o aprender na Universidade. Essa análise baseia-se em uma enquete qualitativa, realizada entre 2005 e 2008, com estudantes de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais em cinco universidades parisienses. A investigação revelou a lógica aprendendo-aprender e sua reflexividade no percurso e dinâmicas que dão sentido às trajetórias individuais. Uma dimensão importante da socialização estudantil refere-se à avaliação subjetiva-pessoal dos estudantes do contexto universitário. Os estudantes abordam seu meio ambiente de estudo como um processo interpretativo, identificando-se de maneira individual ou coletiva as pistas de ação possíveis.

Palavras-chave: Percepção de estudantes. Perspectiva de aprendizado. Práticas de estudos.

39

The relation with learning at the university and the study environment

Abstract

We examine the link between subjective evaluation of students study context and the learning relation in the University. It is founded in a qualitative survey carried out between 2005 and 2008 with students of the Letters course, Human Sciences and Social Sciences in five Parisian universities. The investigation reveals the logic learning-learn and its reflexivity in the course and dynamics that gives sense to the individuals trajectories. An important dimension of student socialization is the students' subjective-personal evaluation of university context. The students approach their learning environment by an interpretative process, identifying themselves in an individual or collective manner with possible action clues.

Keywords: Student perceptions. Learning perspective. Students' activity.

La relación con el aprender en la universidad y el medio ambiente de estudios

Resumen

Se examina la ligación entre la evaluación subjetiva del contexto de estudios pelos estudiantes y la relación con el aprender en la Universidad. Esta análisis es basada en una encuesta cualitativa hecha entre 2005 e 2008 con los estudiantes de Letras, Ciencias Humanas e Ciencias Sociales de cinco universidades parisienses. La investigación revelo una lógica aprendiendo-aprender y su reflexividad en el camino y dinámicas que dan sentido a las trayectorias individuales. Una dimensión importante de la socialización estudiantil se refiere a la evaluación subjetiva-personal de los estudiantes del contexto universitario. Los estudiantes abordaron su medio ambiente con un proceso interpretativo se identificando de manera individual o colectiva a las pistas de acción posibles.

Palabras-claves: Percepción de los estudiantes. Perspectiva de aprendizaje. Prácticas de estudios.

40

Introdução

As pesquisas sobre as práticas de estudos, a socialização ou desempenho dos estudantes tendem, geralmente, a se interessar por variáveis como o percurso escolar anterior, a origem social, as motivações e os projetos e as condições de vida. Referindo-se a essas pesquisas, é possível dizer que existe, constantemente, uma correlação estatística significativa entre o capital cognitivo anterior, características pessoais e familiares ou condições materiais e desempenho universitário. Essas pesquisas tendem a se inscrever no campo da sociologia da reprodução, iniciado por Bourdieu e Passeron (1964) na França.

A teoria da reprodução é centrada sobre a posição social do indivíduo (o capital cultural e linguístico desenvolvido no interior da família) em seu futuro escolar. Essa sociologia refere-se a uma leitura determinista da relação entre sistema educativo e sociedade, sustentando que as disposições físicas são essencialmente estruturadas pela ordem social. Entretanto, uma corrente



emergente da pesquisa em sociologia da educação tenta levar a efeito as variáveis ligadas ao contexto de estudo e às interações desenvolvidas nas situações escolares ou universitárias. No domínio do ensino superior, essa nova geração de pesquisas, sem negar a importância do *habitus*, procura examinar a aprendizagem universitária ligada à filiação dos estudantes, no sentido de pertencimento às áreas de formação no ensino superior, buscando descrever sua socialização, mobilização intelectual e engajamento acadêmico.

O meio ambiente de estudo remete à organização pedagógica (modalidade, recursos), aos objetivos formais, às exigências e às atividades pedagógicas efetivas, ao contexto humano e às interações interpessoais. Refere-se tanto ao dispositivo pedagógico (estrutura curricular) quanto ao contexto social designando a organização social das oportunidades de interações (a estrutura extracurricular). O meio ambiente de estudo não se constitui, unicamente, de um quadro que revela os processos sociais de ordem geral, sendo igualmente um lugar de atividades com características próprias. As interações sociais no meio ambiente de estudo compreendem as relações entre estudantes, professores, pessoal administrativo, grupo de pares e dispositivos pedagógicos. Essas relações definem o clima social geral (contexto humano) de uma filiação de estudos. A noção de meio ambiente de estudo designa assim um espaço/tempo de formação que leva em consideração os elementos constitutivos do meio social e pedagógico da aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva “ecológica” que tenta integrar o impacto do meio ambiente sobre os atores e as interações.

Interessar-se ao meio ambiente de estudo significa que a cognição e a socialização não são separáveis (ALAVA; ROMAINVILLE, 2001). Uma abordagem “holista” tenta associar melhor o aprender e o ensinar examinando o aprendente no contexto do estabelecimento e de sua filiação de estudos. Essa abordagem não considera a aprendizagem um processo puramente cognitivo, tampouco reduz o estudante a uma identidade mental estatística e discreta (MANN, 2008). Evocando a situação educativa, Weil (1993) pensa também que não somos unicamente um cérebro, mas sim seres humanos que não se restringem às características de nosso grupo de pertencimento. Para destacar o lugar da vida humana e relacional nas atividades cognitivas, Abram (1996) se refere à Merleau-Ponty que nos convida a reconhecer que, no cerne das nossas cognições, mesmo as mais abstratas, estão presentes o sensual e o sensível. A experiência estudantil constrói-se em

situação porque as lógicas e os processos sociais e individuais se misturam, entram em interação e se transformam. Em outras palavras, “o quê” o estudante vive e compreende é inseparável de “como” ele vive, compreende e organiza o ato de aprender.

O efeito do meio ambiente de estudo não foi examinado da mesma maneira pelos diferentes autores em sociologia, em ciências da educação ou em psicologia. Em uma pesquisa pioneira, Martone Säljö (1976) sustentaram que a atitude dos estudantes tendia a não ser a mesma com a mudança de contexto. As pesquisas de Tinto (1987), sobre o fracasso dos estudantes no começo de seu percurso universitário e a continuação futura dos estudos, orientam-se essencialmente para a socialização e o impacto do meio ambiente de estudo. Para ele, a falta de ligação significativa com o meio de estudos e o isolamento do estudante contribuem para acelerar o processo de abandono universitário. Segundo o autor, as comunidades de aprendizagem constituem-se a partir de disciplinas “compartilhadas”, funcionando como uma rede e propõem atividades que se completam no plano pedagógico.

42 O meio de aprendizagem contribui para dar ao estudante a vontade de aprender e o sentimento de aprender com pertinência, ou, inversamente, esse meio pode tornar-se um obstáculo para a aprendizagem. O impacto do meio ambiente de estudo foi também destacado pela enquete realizada com uma amostra de 2300 estudantes de vinte e quatro estabelecimentos universitários nos Estados-Unidos, examinando as variáveis ligadas ao meio ambiente familiar, no percurso do secundário, a mobilização individual do estudante e o contexto universitário (ARUM; ROKSA, 2010). Três temáticas ligadas à aprendizagem foram avançadas nessa pesquisa: o pensamento crítico, o raciocínio analítico e a escrita universitária. Os resultados levantados por esses dois pesquisadores permitem ilustrar o impacto simultâneo dos fatores individuais e universitários sobre a qualidade de aprendizagem dos estudantes. O contexto acadêmico, a exigência e as demandas pedagógicas constituem os mais fortes fatores institucionais que têm um impacto direto sobre a aprendizagem dos estudantes.

Outro eixo presente na pesquisa sobre o desempenho acadêmico foca-liza-se no impacto direto dos componentes do encaminhamento pedagógico diante da qualidade de aprendizagem do estudante (GARRISON; ANDREWS; MAGNUSSON, 1995; BIGGS, 1990). Trata-se de examinar a relação entre, de um lado, a concepção de ensino mobilizada pelo professor, seus métodos



e suas escolhas pedagógicas, suas exigências, os recursos fornecidos e as interações desenvolvidas no interior de cada situação (BOEKAERTS, 2001); de outro lado, os resultados e a qualidade de aprendizagem do próprio estudante. Forest (1998) designa um momento de aprendizagem como um encontro entre a contribuição do professor, o meio ambiente pedagógico e a mobilização do aprendente.

As pesquisas sobre a motivação estudantil no contexto dos estudos tendem igualmente a adotar essa abordagem “ecológica” se interessando às características do meio social e educativo (PINTRICH, 2003) no qual a experiência de imersão estudantil se realiza. Järvelä, Järvenoja e Veermans (2008) também pensam que as motivações de aprendizagem dos estudantes não podem ser dissociadas do contexto social e cultural. A noção de “dinâmica motivacional”, trabalhada por esses três universitários finlandeses, tenta examinar esse fenômeno como um encontro entre a perspectiva individual e a perspectiva do grupo em um contexto universitário. No modelo sociocognitivo desenvolvido por Zimmerman (1989) destinado ao estudo da motivação, a busca de objetivos pessoais e a autorregulação entre os estudantes se interessa amplamente pelas condições ambientais, como o apoio dos professores e os comentários dos seus pares.

Com base na leitura das pesquisas sobre o desempenho universitário, parece que o meio ambiente de estudo é geralmente examinado através de um duplo impacto sobre a qualidade da aprendizagem do estudante. De um lado, o funcionamento efetivo e a pertinência do contexto de aprendizagem intervêm diretamente no processo de aprendizagem, por outro lado, a maneira pela qual os estudantes percebem e apreciam a organização pedagógica e o conteúdo do ensino torna-se um fator importante de sua mobilização universitária e intelectual. Dito de outra maneira, a eficácia e a pertinência do contexto de aprendizagem devem ser percebidos como tais pelos próprios estudantes. É essa percepção que influencia o sentido dado a ser estudante e aprender na universidade. Segundo essa lógica, a avaliação subjetiva do estudante constitui a mediação entre o contexto e a perspectiva de aprendizagem que ele desenvolveu (PAIVANDI, 2012). A representação do contexto pedagógico constitui, então, um fator tão importante da situação que ela determina, ao menos, em parte, a continuidade na universidade. É nesse quadro que se misturam os fatores objetivos e subjetivos do contexto universitário. Os fatores objetivos coabitam com as interpretações individuais, que mudam e dependem do contexto

e da experiência individual e coletiva. Weidman (1989) e Romainville (1998) colocam o contexto normativo e as interações sociais lado a lado para descrever a experiência universitária, ainda que destaquem a sua interdependência.

A qualidade da aprendizagem na universidade

A noção de desempenho universitário dos estudantes se interessa essencialmente ao sucesso formal (aprovação em disciplinas, conclusão do ano acadêmico, passagem para um nível superior ou obter um diploma). Por exemplo, os indicadores franceses estabelecidos pelo Ministério de Educação Nacional são construídos em relação aos dados "objetivos": o sucesso universitário se avalia, nesse quadro, segundo o nível final dos estudos e segundo o ritmo do percurso. Os estudantes com melhor "desempenho" são aqueles que chegam mais rápido ao fim do seu percurso.

Essa leitura do desempenho parece ser reducionista porque existe outra dimensão no percurso universitário dos estudantes que repousa sobre a qualidade da aprendizagem. A qualidade da aprendizagem remete particularmente às finalidades científicas, intelectuais e profissionais dessa instituição. A universidade deve então ser compreendida pela relação entre o aprendizado desenvolvido pelo estudante, assim como na diferença com o período acadêmico precedente.

Os estudantes já conhecem a cultura escolar antes de chegarem à universidade: um emprego de tempo carregado e cursos regulares, uma assiduidade obrigatória, as unidades pedagógicas permanentes sob a forma de classes de alunos, os professores na proximidade com os seus alunos, um controle regular dos conhecimentos, um programa bem delimitado pelos manuais, etc. Nesse modelo, o aprendente é constantemente colocado em uma lógica de acumulação de conteúdos de matérias díspares e da restituição durante os controles.

Na universidade, a organização pedagógica muda de maneira radical e o saber deveria mais que nunca estar no centro da educação intelectual, crítica e profissionalizante. A universidade oferece a possibilidade de explorar um domínio do saber, de aprender no quadro de uma disciplina fundada sobre uma linguagem e um conjunto de discursos, de teorias e de construções abstratas e complexas. A universidade propõe que se trabalhe em um projeto



pessoal ou profissional, que se desenvolva uma nova autonomia intelectual e social. Essa transformação implica uma aculturação ao mundo universitário e uma mudança qualitativa de atitude diante do ato de aprender.

É nessa perspectiva que a qualidade da aprendizagem, desde os anos 1960, tornou-se um objeto de pesquisa reconhecido. A pesquisa de Perry, conduzindo uma enquete longitudinal sobre os estudantes de Harvard nos anos 1960, centrada sobre os modos de apropriação do saber universitário entre os estudantes, constitui um trabalho pioneiro nesse domínio. Essa pesquisa permitiu identificar as condutas diferenciadas dos estudantes diante do ato de aprender na universidade e a evolução da postura “epistêmica” durante o percurso universitário (PERRY, 1970). Essa pesquisa destaca uma escala de nove posições repartidas em três categorias: a posição dualista, a apreensão do relativismo e a elaboração do relativismo. Nessa tipologia, os estudantes oscilam entre o dualismo simplista e trivial, fundado sobre o caráter dual do conhecimento (verdadeiro ou falso) e a abordagem relativista baseada na apropriação refletida do saber e o sentido pessoal atribuído à aprendizagem. A postura relativista permite a dúvida, a ambiguidade e a leitura questionadora das informações e das teorias recebidas: nesse caso, o estudante é o sujeito de sua formação e interpreta as coisas com uma abordagem crítica (PERRY, 1970).

Outra pesquisa marcante referente à temática foi realizada por universitários suecos (MARTON; SÄLJÖ, 1976; SVENSSON, 1997) sobre a maneira de aprender na universidade. Seus trabalhos feitos sobretudo na perspectiva psicológica se interessam pela concepção estudantil da aprendizagem universitária. Elas tentam examinar como o estudante organiza e dá sentido às tarefas ligadas à aprendizagem. Säljö (1979), na sua pesquisa sobre a Universidade de Göteborg, encontra cinco maneiras diferentes de atribuir sentido à aprendizagem no contexto universitário: 1) a aprendizagem é percebida como o aumento quantitativo do saber – aprender é saber muitas coisas; 2) a aprendizagem é percebida como a memorização para estocar duradouramente os conhecimentos e recuperá-los durante as provas; 3) a aprendizagem é considerada como a aquisição de teorias e de métodos destinados a serem colocados em prática na realidade; 4) a aprendizagem é destinada à compreensão, à construção do sentido ou à abstração do significado das relações no interior da matéria; 5) a aprendizagem significa a interpretação e a compreensão de alguma coisa, mas de outra forma, em uma transformação qualitativa de si, uma atualização de potencialidades.

Desenvolvendo o mesmo tipo de pesquisa, Marton e seus colaboradores (1993) acrescentaram uma nova concepção de aprendizagem centrada sobre uma mudança da pessoa, uma mudança de olhar quanto ao seu posicionamento no mundo. Os autores trabalharam igualmente sobre a noção de “abordagem do aprendiz”, designando a qualidade da aprendizagem (processos e resultados). O termo “abordagem” é utilizado pelos autores para designar uma forma de compreensão que destaca o processo de aprendizagem e a maneira com a qual o estudante aborda o conteúdo informacional. Nessa tipologia, os estudantes desenvolvem as três concepções e tendem a aprender de uma forma fragmentada, focalizando-se sobre os dados de maneira isolada. Essa abordagem, tendendo a desconsiderar a complexidade e o acesso às concepções sofisticadas, é designada como “abordagem superficial”. Diante dessa primeira categoria, propõe-se uma abordagem em profundidade reagrupando as três concepções anteriores sobre a significação dos dados.

As pesquisas realizadas desde os anos 1980 convergem e relacionam a abordagem da aprendizagem e a qualidade do resultado. Essas pesquisas revelam que os estudantes se diferenciam pela maneira de fazer e de se investir nas tarefas de estudo, a relação com o saber e o sentido atribuído à aprendizagem (SVENSSON, 1997; ASTIN, 1985; BLOOMER; HODKINSON, 2000; ROMAINVILLE, 1998).

46

A enquete sobre a relação com o aprender

Minha investigação feita com o grupo de estudantes inscritos nas cinco universidades da região parisiense tentou examinar a relação com o aprender, em relação com o contexto universitário. Essa pesquisa inscreve-se na dinâmica dos trabalhos sociológicos sobre a socialização e a filiação intelectual dos estudantes na universidade, explorando uma nova pista focalizada sobre a qualidade de sua aprendizagem. Trata-se de identificar as diferentes figuras do aprendiz na universidade e de examinar os fatores contextuais que contribuem para diferenciar os estudantes no investimento das tarefas de estudos. A pesquisa se interessou pela ideia de interdependência das esferas de atividades e processos sociais vinculadas a temporalidades mais amplas do que a experiência universitária em curso. Tentei examinar a conectividade transversal (lateral) e temporal de um percurso de aprendizagem. Em outras palavras,



buscou-se apreender a maneira como a aprendizagem se conecta (lateral e transversalmente) com o contexto e as experiências de vida do aprendente, assim como de que maneira um conjunto de experiências de aprendizagem conecta-se (temporalmente) com outras que a precedem ou se seguem (BLOOMER;HODKINSON, 2000).

a) Apresentação da enquete

A enquete qualitativa, realizada entre 2005 e 2008, teve como objetivo apreender o sentido dado pelo estudante ao ato de aprender na universidade e as interações com o meio ambiente de estudo. No meu trabalho, a relação com o aprender designa a concepção de apropriação do saber em um contexto formal. O aprendente tende a dar um sentido ao ato de aprender e a mobilizar o processo do saber como uma atividade criativa para pensar, desenvolver-se, agir e transformar-se em autor do saber. Assim, a relação com o aprender universitário se interessa aos motivos do estudante inscrever-se em uma filiação dada ao sentido que a universidade, o saber universitário e as atividades de aprendizagem se apresentam para ele. Trata-se de uma leitura alternativa da realidade universitária para evitar as dicotomias reducionistas como sucesso/fracasso ou bom desempenho/mau desempenho.

Trabalhar sobre a relação com o aprender na universidade é examinar o sujeito aprendente confrontado com a necessidade de aprender e, por suas atividades, sua apropriação desse universo específico que é o meio universitário. Trata-se de uma dialética entre sentido e eficácia, ou ainda entre atividade e subjetividade.

Longe de ser um processo simplesmente cognitivo, aprender implica as múltiplas relações ligando o indivíduo e seu mundo aos outros e ao meio ambiente social. A relação de cada sujeito com o aprender é singular e compreende a experiência vivida pelo aprendente e a maneira como ele a interpreta. A relação com o aprender tem como preocupação o processo de aprendizagem em um contexto formal ou informal e com a questão "como aprender?". Assim, é fundamental a questão do sentido, cristalizando a dialética do encontro entre um sujeito e uma situação de aprendizagem.

As entrevistas (com 115 estudantes) foram organizadas ao redor de um tema central: qual é o sentido da aprendizagem na universidade? E como

se aprende na universidade? No decorrer de uma discussão aberta e compreensiva, os estudantes foram convidados a falar de seu percurso anterior, de sua motivação para escolherem seu curso de formação, de seu projeto, das disciplinas nas quais eles tinham “aprendido bem” e de disciplinas “perdidas”, do clima das disciplinas, dos modos diferenciados de aprendizagem de acordo com as disciplinas, de suas relações com os professores e com seus camaradas, da utilidade da aprendizagem universitária (saber e saber fazer), da ligação entre as diferentes disciplinas. A entrevista procurou apreender o ponto de vista dos estudantes sobre seu percurso e sua relação com o aprender na universidade, as ideias com as quais eles definem a sua situação universitária.

Principais características da população (115 estudantes)

Estudantes Universitários – Região Parisiense 2006/2008

<i>Variáveis principais</i>	<i>Efetivos</i>	<i>%</i>
Masculino	41	36%
Feminino	74	64%
- de 22 anos	44	38%
22-25 anos	35	31%
26-30 anos	23	29%
+ de 30 anos	13	11%
Nível de estudos superiores durante a entrevista		
Segundo ano	9	8%
Terceiro ano	57	50%
Quarto ano	32	28%
Quinto ano	16	14%
Família “favorecida” (diploma superior ou situação/categoria socioprofissional executivo e profissão liberal)	34	30%
Executivo médio	36	31%
Família popular (operário, empregado)	24	21%
Outro	21	18%

A investigação longitudinal conduzida junto a um grupo de dez estudantes tinha como objeto examinar as mesmas questões em sua evolução no decorrer do tempo. Essa observação foi rica, pois a relação prolongada com os estudantes permitiu se detalhes refinados e se compreender as interações



entre o estudante e o meio ambiente de estudo, a evolução de sua relação com o aprender na universidade. Foi muito interessante o acúmulo da observação longitudinal e as entrevistas únicas (uma só vez): isso permitiu a revelação e a identificação de regularidades emergindo da variedade dos percursos universitários.

O conjunto desses dados não nos indicou o que os estudantes efetivamente aprenderam, mas o que eles dizem ter aprendido. Não se trata, então, de um balanço "objetivo" a partir de uma grade de avaliação rigorosa (aliás, eu não tive acesso aos resultados dos estudantes), mas unicamente uma auto-avaliação em um dado momento do seu percurso universitário e de um ponto de vista de sua situação. Trata-se de um trabalho fenomenológico apoiando-se sobre a "realidade de segundo nível" construída pelo aprendente em contexto. Os estudantes evocam o que para eles se apresenta de importante, de valor, em sua aprendizagem universitária.

A perspectiva da aprendizagem

Para dar conta da relação com o aprender dos estudantes, traduzindo a qualidade de sua aprendizagem universitária, escolhi a palavra "perspectiva", diferente dos termos "abordagem", "concepção" ou "orientação", utilizados em outras pesquisas (segundo a psicologia cognitiva). A perspectiva, na tradição da escola de Chicago, refere-se à *maneira ordinária de pensar e de sentir de uma pessoa que se encontra em uma dada situação* (BECKER; GEER; HUGHES; STRAUSS, 1961). Para os etnógrafos dessa escola, a perspectiva designa o ponto de vista dos professores e dos alunos sobre a situação, ou ainda a maneira pela qual os alunos percebem e julgam a escola, o trabalho escolar e o trabalho dos professores. Essa escolha se explica pelo encaminhamento sociológico da enquete e sua inscrição interacionista (COULON, 1993). As pesquisas suecas, inglesas ou australianas, já mencionadas, utilizaram geralmente um encaminhamento baseado na produção de um trabalho pelos estudantes, seguindo de uma entrevista. No meu trabalho, a perspectiva significa um ponto de vista sobre a realização na qual o estudante é o autor. Pode-se definir a perspectiva de aprendizagem como o conjunto articulado de ideias, de esquemas e de ações que um estudante mobiliza para apreender as tarefas ligadas à aprendizagem universitária.

Assumi a perspectiva como um conceito fenomenológico em relação reflexiva com a “definição da situação”, que é simultaneamente produtora e produzida. As perspectivas são inseparáveis das situações nas quais elas aparecem, ou nos quadros nos quais os indivíduos dão sentido ao mundo ao seu redor (MEAD, 2005). As perspectivas estão ligadas à ação e permitem aos estudantes construir espaços de realidade no interior da universidade. A relação como o aprender constitui a base de um *modus vivendi* entre o estudante e a universidade e o desenvolvimento de uma perspectiva mostra como os estudantes mobilizam esquemas de ações coerentes para realizar as tarefas ligadas aos seus estudos. O caráter situacional da perspectiva convém ao encaminhamento escolhido, pois os estudantes têm a tendência a desenvolver sua perspectiva por meio de uma atividade de construção e estabelecimento de uma nova identidade.

50 A perspectiva, então, se constrói e se transforma através da socialização universitária. Toda socialização constitui um fenômeno interacional e um processo de aquisição de saberes que se impõem ao desenvolvimento de trocas e nos laços sociais. Segundo Mead (2005), o processo de conhecimento é uma atividade situada de organismos se readaptando sem cessar a meios que eles transformam, em uma dinâmica na qual procedem o cognoscente e o conhecido. Trata-se para o estudante de compreender as mensagens e comportamentos do outro e de se fazer compreender pelo outro através de uma “intersubjetividade pragmática” (SCHUTZ, 1967). No centro dos comportamentos do sujeito social, se encontram a intencionalidade (motivos, objetivos) e a capacidade para interpretar as ações dos outros. Para chegar à plena consciência da subjetividade do estudante, é preciso examinar suas intenções no meio ambiente universitário. A socialização é um processo que permite ao estudante se apropriar do papel dos outros e de construir assim seu “Eu” enquanto estudante. Levar em consideração o papel do outro remete ao processo de adaptação mútua, de apropriação recíproca dos papéis que se realizam nas interações visíveis e invisíveis do ambiente universitário. Esse processo de adaptação permite a interiorização de atitudes, de dispositivos, de valores, de crenças e de expectativas.

A problemática e os instrumentos metodológicos mobilizados na minha enquête inscrevem-se no quadro teórico da sociologia interacionista. O encaminhamento qualitativo apoiado pelo trabalho longitudinal me permitiu melhor apreender o ponto de vista estudantil sobre o sentido acordado a sua presença



na universidade e sua perspectiva de aprendizagem. Todos os estudantes entrevistados, dos quais selecionei alguns trechos neste escrito, estão identificados por pseudônimos, juntamente com o seu curso e ano da entrevista. Trabalhando sobre o *corpus* dos dados, tentei elaborar uma tipologia das relações com o aprender entre os estudantes, em relação com o contexto universitário na França. A tipologia elaborada compreende quatro perfis: a perspectiva compreensiva, a perspectiva de desempenho, a perspectiva minimalista e a perspectiva de desengajamento.

a) *A perspectiva "compreensiva"*

A perspectiva compreensiva, presente em um estudante sobre cinco na minha amostra, responde aos traços esperados das exigências acadêmicas na universidade. Trata-se de um estudante que privilegia a compreensão e o sentido, tentando se apropriar do saber de uma maneira personalizada, mostrando-se curioso e interessado pelo domínio de seus estudos. Esse estudante tem uma relação dinâmica e menos contábil do ato de aprender, sendo o prazer da aprendizagem a fonte dessa perspectiva:

Eu me sentia bem nas disciplinas, um tema interessante e um curso simpático é o ideal para aprender [...]. Alguns textos eram realmente difíceis. Eu não anotava tudo, mas quando eu não sabia alguma noção ou não a compreendia bem, ia à biblioteca ou fazia uma pesquisa na Internet (MARION, Ciência Política, 2008).

Essa perspectiva favorece a compreensão personalizada do estudante e mobiliza seus saberes anteriores. O aprendente está envolvido com o sentido atribuído ao saber fora do sentido compartilhado com os outros. Esse "valor agregado" contribui para a apropriação do saber dando-lhe um sentido pessoal. A atividade de aprendizagem, nesse grupo, tem uma dinâmica interna mobilizando um tipo de relação com o mundo (com os outros e consigo mesmo). O acesso no nível mais elevado na atividade de aprendizagem no interior da universidade proporciona um prazer:

Eu me encontro entre os verdadeiros literários, algumas disciplinas têm um ambiente incrivelmente rico, todo mundo é interessado, o fato que os professores são os pesquisadores nos dá vontade de ir o mais longe possível [...] (SOPHIE, Letras, 2007).

Os estudantes desse grupo chegam a descrever o sentido epistêmico de sua aprendizagem e de sua presença na universidade. O engajamento pessoal na perspectiva compreensiva é um elemento determinante, o estudante sabe por que ele aprende e se percebe o seu comprometimento epistêmico. Os estudantes são, por essa razão, geralmente muito sensíveis ao conteúdo das disciplinas, à tomada de posição dos docentes e a sua abordagem. A relação com a linguagem é outro indicador que permite a identificação dos estudantes que se encontram em uma perspectiva compreensiva. Quando o saber tem um sentido, a linguagem não é somente uma forma de comunicação escrita ou oral, mas também um meio de pensamento. A aprendizagem participa no desenvolvimento e na transformação de si, na associação da experiência pessoal com a construção de um “eu” sujeito aprendente. As teorias e os conceitos permitem algumas vezes transformar a experiência cotidiana em objeto de reflexão e contribuem no avanço de sua relação com o mundo:

Algumas disciplinas me ajudam a compreender melhor meu trabalho. Eu cursei uma disciplina muito interessante sobre a violência, esse ensino mudou um pouco minha visão sobre a conduta dos jovens em certos bairros. Eu trabalho há sete anos em uma associação e não via esse problema desse jeito [...] (AGATHE, Sociologia, 2006).

52

Nesse grupo da perspectiva “compreensiva”, proporcionalmente são mais numerosos aqueles que fazem o bacharelado nas séries iniciais, os estudantes inscritos no 3º e 4º anos, os estudantes provenientes das famílias “favorecidas” e aqueles que moram em Paris.

b) *A perspectiva minimalista*

Na minha enquete, a perspectiva minimalista atinge um estudante em três (34%, 39 estudantes). Ela representa um aprendente que se contenta com um mínimo indispensável para validar as disciplinas do seu curso, livrar-se das tarefas e conformar-se às prescrições pedagógicas. Para esse grupo, as expectativas diante da universidade são geralmente baixas: os referidos estudantes buscam, antes de tudo, um diploma que facilite o acesso a um emprego. Então, esses estudantes não manifestam grande interesse por seus estudos e preocupam-se menos com o que aprendem do que com a utilidade que esperam de



sua formação. Assim, Saba, um exemplo desse tipo de estudante, estima que algumas disciplinas são “teóricas demais” e “distantes do trabalho de professor”:

Senti durante a disciplina que, como eu, poucos estudantes estavam interessados no ensino proposto. Tudo que se quer é ser aprovado na disciplina. Ao lado disso, não senti que o professor estivesse realmente com vontade de nos envolver no seu ensino. Seja porque ele não soube como fazer, seja porque ele não nos viu motivados (SABA, Ciências da Educação, 2008).

A maneira como se realizarem os trabalhos universitários é, igualmente, um indicador que revela esse estado de espírito. Os estudantes minimalistas dizem muitas vezes ter feito um trabalho com o único objetivo de serem aprovados na atividade. O objetivo consiste em otimizar a relação custo/benefício no trabalho universitário. O tempo consagrado aos estudos é contado, como se eles trabalhassem para ganhar um salário. Por essa razão, o tempo de elaboração e de maturação torna-se “insuportável”:

As disciplinas práticas me interessam mais, pelo menos é algo concreto. Algumas delas são decididamente incompreensíveis: não sei para que servem essas teorias complicadas. Muitos dos meus colegas estão no mesmo caso que eu [...] (MELISSA, Ciências da Linguagem, 2007).

Esses estudantes dizem constantemente favorecer os métodos escolares como a memorização e a aprendizagem de “coisas úteis” para passarem nas disciplinas. As disciplinas lhes parecem, na sua compreensão, como uma justaposição de atividades fragmentadas; o pensamento e a vida intelectual são julgados supérfluos, pouco úteis. As pessoas que fizeram um certificado tecnológico (exame de nível médio), que tiveram um percurso escolar difícil e que estavam inscritas nos 1º e 2º anos, pertencendo às famílias populares, estão, proporcionalmente, em maior número nesse grupo.

c) A perspectiva de desempenho

A perspectiva de desempenho compreende um pouco mais de um terço dos estudantes interrogados na minha enquete. Ela reflete uma posição intermediária entre as perspectivas compreensiva e minimalista. Os estudantes

desse grupo pensam em ter sucesso, aprender coisas em relação à profissão e obter seu diploma com uma boa menção. Esses elementos representam bem uma posição estratégica do estudante, fundada numa boa organização dos estudos e na assimilação das somas cognitivas exigidas.

O estudante desse grupo concede uma importância efetiva para os seus estudos e para o sucesso escolar, tenta obter as melhores notas, busca compreender melhor as exigências dos professores para as provas, faz um trabalho regular e utiliza todos os meios para melhorar o seu desempenho:

Eu trabalho com a minha amiga, ambas anotamos as aulas e trocamos as notas para completar. Revisamos juntas e isso ajuda muito. O professor nos deu três obras de referência para aprofundar a disciplina. Ele não disse que era obrigatório, mas eu penso que isso vai contar para o exame parcial, todo mundo diz que as aulas não são suficientes para se ter uma boa nota [...] (LAURA, Direito, 2008).

54 Kamel é um estudante assalariado que trabalha como jornalista, enquanto prossegue com seus estudos no curso de comunicação. Ele aprecia a pertinência do saber universitário referindo-se a sua utilidade prática para sua profissão:

Tenho todo tempo uma preocupação de eficácia. A cada fim de disciplina, tento ver se esta foi aproveitável e se há uma real evolução no meu trabalho de jornalista (KAMEL, Comunicação, 2006).

Esse tipo de perfil corresponde à lógica do “saber-objeto” e valoriza os bons hábitos de trabalho. Os estudantes desse grupo são geralmente receptivos, atentos à natureza das tarefas e das exigências acadêmicas. Os estudantes originários de famílias favorecidas e médias são proporcionalmente mais numerosos nesse grupo.

d) *A perspectiva de desengajamento*

A última perspectiva na tipologia estabelecida remete aos estudantes em situação de desfiliação (11%). Essa atitude traduz o estado dos estudantes em via de marginalização, sentindo-se excluídos:



Fui reprovado em algumas disciplinas e eu não compreendo mais nada, uma garota me emprestou suas anotações, mas não está claro, não consigo me ligar [...] (NIANE, História, 2007).

Niane não deseja inscrever-se em história: sua primeira escolha dirigia-se para um curso de serviço social. Essa perspectiva é comumente associada a uma orientação caótica (inscrição automática, erro de apreciação). O desinteresse pelos estudos provoca logicamente uma falta de gosto pelo saber oferecido pela formação:

Eu não compreendo os professores aqui, no liceu (ensino médio) via-se um pouco mais claramente, aqui, nos fazem qualquer coisa, é inútil tudo isso, o espírito crítico, a epistemologia, a metodologia [...] Tudo isso é tão complicado (MICHEL, Sociologia, 2006)

Para Alain, inscrito em psicologia:

O intervalo é uma liberação de tensões. Aproveita-se para falar do professor que repete sem parar a mesma coisa: Freud, por aqui, Winnicot, por lá [...] Isso satura. Pensa-se nas provas parciais, como será preciso vomitar tudo isso [...] (ALAIN, Psicologia, 2008).

Alguns não se veem à altura das exigências acadêmicas, como Pauline, estudante de direito que pensa em sua reorientação. Ela não se sente capaz de seguir e de ser aprovada nas disciplinas. Observa-se que os estudantes estrangeiros, inscritos nos 1º e 2º anos ou aqueles de origem em famílias populares, estão super-representados nesse grupo.

Minhas entrevistas com os estudantes mostraram que eles não mobilizam sistematicamente a mesma perspectiva em todas as disciplinas. A perspectiva compreensiva não implica necessariamente a aprendizagem de todas as disciplinas com a mesma qualidade. Uma perspectiva representa a atitude dominante, mas não exclusiva. Por diversas razões (falta de tempo, tema desinteressante...), pode-se aprender superficialmente uma disciplina e desenvolver, em outra, uma aprendizagem compreensiva.

Por outro lado, fazendo o seu caminho, os estudantes tendem a abordar níveis mais sofisticados de aprendizagem. Solicita-se a eles a realização de trabalhos personalizados (relatórios, dossiês, ensaios), fazer uma enquete ou realizar uma monografia de pesquisa, conduzir projetos, apresentar uma

exposição pessoal ou coletiva explorando um domínio ou uma questão teórica. Trata-se de explorar e manipular dados, ideias, teorias e conceitos, para compreender um fenômeno, uma questão social. Para os estudantes que adotam uma perspectiva compreensiva ou de desempenho, essas experiências tornam-se uma fonte insubstituível para aprofundar e dominar o saber e sua mobilização.

Compreender as variações

56 A existência entre os estudantes de diferenças consideráveis na relação com o aprender leva-nos a questionar as razões dessas variações. O exame das variáveis sociológicas tais como o sexo, a origem social e as condições de vida não permite estabelecer uma relação significativa entre uma dada perspectiva e essa ou aquela característica social ou individual. O peso e os efeitos dessas variáveis “não contextuais” são efetivos, porém relativamente limitados. Ambos parecem ter exercido seu impacto durante o percurso escolar através dos diferentes “filtros” feitos depois da escola primária. Segundo a origem social, o sexo ou o percurso escolar anterior, os alunos não têm a mesma chance de chegar ao ensino superior e às suas diferentes formações. Entretanto, o percurso escolar anterior (dificuldades encontradas durante o ensino médio) constitui um fator discriminatório relativamente importante. A oposição mais clara se observa entre os estudantes tendo feito no liceu (ensino médio) o curso geral e os que fizeram cursos tecnológicos.

Entre os fatores tendo tido uma influência sobre a relação com o aprender, é preciso destacar aqueles concernentes ao meio ambiente de estudo. Em minha enquete, a noção de meio ambiente de estudo (compreendida como uma relação espaço-tempo) é utilizada para levar em consideração os elementos constitutivos do contexto social e pedagógico da aprendizagem. Se nos baseamos sobre os propósitos dos estudantes, o meio ambiente de estudo se refere às disciplinas dos cursos e aos departamentos, reagrupando geralmente quatro tipos de componentes: o programa (conteúdos), a concepção de ensino (avaliação, métodos pedagógicos, suportes técnicos), o contexto humano (interações pessoais) e o status da disciplina (obrigatória ou opcional). Quando solicito aos estudantes para falarem de suas disciplinas, comumente eles as descrevem julgando-as: “as disciplinas são insuportáveis sobre todos os planos”, “uma disciplina muito escolar”, “a disciplina não é ruim, mas sua organização é



nula". Ocorre o mesmo com os professores: os estudantes tendem a não distinguir o conteúdo de uma disciplina da pessoa que a ensina.

O meio ambiente de estudo constitui uma matriz de elaboração simbólica e subjetiva das representações. Meyer e Muller (1990) evocam a orquestração para designar a resposta dada pelo estudante ao contexto. Na minha pesquisa, em geral os estudantes exprimiram três tipos de julgamentos globais em relação ao contexto de seus cursos de formação:

a) A percepção entusiástica (a ideia global é positiva, os componentes pedagógicos são apreciados, os aspectos negativos estão ausentes ou minimizados):

[...] a disciplina está baseada no texto distribuído na semana precedente. Esse método me convém perfeitamente; eu o li antes de vir para a aula e às vezes faço pesquisas complementares. Discute-se sobre os diferentes pontos e, no final, o professor resume nossas observações e questões no quadro (SÉVERINE, História, 2007).

b) A percepção mitigada refere-se aos estudantes que insistem simultaneamente sobre os aspectos positivos e negativos: "Na faculdade os professores vêm, dão seus cursos e depois, eu penso, eles pouco se preocupam. As disciplinas são interessantes, mas não há acompanhamento" (CLÉMENT, Administração Econômica e Social, 2006).

c) A percepção negativa, quando os estudantes têm muitas críticas e dão uma opinião global negativa:

A faculdade não é o que eu imaginava! Aqui, os professores são pagos para não fazer nada, dão as disciplinas e é tudo. Em todo caso, eu não tive sucesso neste sistema. Minhas relações são tumultuadas com uma professora; se você preferir é por causa dela que eu fui reprovada (LAURA, Direito, 2008).

Perspectiva de aprendizagem Segundo a percepção geral do meio ambiente de estudo

	Percepção entusiástica (31%)	Percepção mitigada (47%)	Percepção negativa (22%)
Perspectiva compreensiva	+++		
Perspectiva de desempenho	++	+	
Perspectiva minimalista	+	+	+
Perspectiva de desengajamento		+	+++

Como o quadro anterior ilustra, o estudante tendo uma percepção entusiástica adota comumente uma perspectiva de desempenho ou compreensiva. Inversamente, quando o estudante tem uma percepção negativa, ele tem muito mais chances em adotar uma perspectiva minimalista ou uma perspectiva de desengajamento. Raramente encontrei, em minhas entrevistas, estudantes que desenvolveram uma perspectiva compreensiva com uma percepção negativa do contexto pedagógico.

58

Apesar dessa correlação entre a apreciação do contexto e a perspectiva de aprender, era difícil examinar essa questão de uma maneira reflexiva. Em outras palavras, é possível pensar que os estudantes mais motivados e os mais entusiastas conseguem desenvolver mais facilmente uma cumplicidade com o meio ambiente de estudo ou com o professor. Essa hipótese não parece colocar em dúvida a correspondência detectada entre a apreciação do contexto e a perspectiva desenvolvida pelo estudante, mas convida a se ter mais prudência com a análise. A pertinência dessa análise baseia-se mais sobre a ideia que os estudantes tenham mudado sua perspectiva graças ao contexto de estudos. Para certos estudantes, o contexto pedagógico contribuiu para melhorar sua perspectiva.

A pesquisa mostra que um contexto inapropriado ou mal percebido contribui para reduzir o trabalho acadêmico dos estudantes. Ao inverso, encontrei estudantes "instáveis" que conseguiram desenvolver uma perspectiva compreensiva ou de desempenho graças a disciplinas e um contexto pedagógico que eram estimulantes. Alguns estudantes dizem ter descoberto sua área de formação graças ao contexto de estudos, à mediação pedagógica e à boa relação com determinados professores. A dependência dos estudantes ao



contexto de aprendizagem parece ser variável de acordo com seus traços pessoais. Cada estudante aborda o meio ambiente de estudo com sua biografia e sua experiência. E, entrando em interação com outros parceiros, encontra as condições materiais, organizacionais e interpessoais. Os estudantes mais frágeis, ou aqueles que supervalorizam a dimensão emocional de sua experiência, têm tendência a depender mais do contexto. Então, esses estudantes são mais susceptíveis a se desmobilizar em um contexto percebido negativamente.

O julgamento do estudante sobre o seu meio ambiente de estudo constrói-se através de um processo social de uma intersubjetividade situada. Outra dimensão desse processo refere-se ao nível intrasubjetivo ou à percepção avaliativa desenvolvida por cada estudante em interação com o seu meio ambiente de estudo. Esse julgamento contribui para avaliar o meio ambiente de estudo, o contexto humano e pedagógico de sua área de formação. As atividades propostas e a implicação pessoal de cada estudante e suas relações e múltiplas trocas, no seio da comunidade universitária, desenvolvem sua percepção avaliativa. É lógico que nem todos os estudantes dependem da mesma maneira do meio ambiente de estudo. Os mais motivados não se desmobilizam facilmente. Outras investigações mostram bem que os estudantes "frágeis" (percurso anterior menos sólido, escolha universitária incerta, condições de vida difíceis) parecem mais dependentes do funcionamento do meio ambiente de estudo (PAIVANDI, 2010). Eles se "desencorajam" mais facilmente, desenvolvendo uma percepção "negativa", marginalizando-se ou excluindo-se.

Conclusão

As pesquisas sociológicas sobre o percurso ou sobre o desempenho universitário se interessam comumente por dois tipos de variáveis e fatores: as variáveis "externas" referentes à origem social do estudante, seu percurso escolar anterior ou suas condições de vida; e, as variáveis "internas" ao contexto pedagógico e institucional da área de formação como a organização pedagógica, as interações ou ainda a experiência estudantil e sua avaliação subjetiva do contexto pedagógico. A interdependência ou a autonomia relativa dessas duas variáveis é objeto de muitos debates e análises.

A investigação permitiu que se examinassem nas dimensões temporais as trajetórias sociais não determinadas previamente. O método longitudinal

foi o revelador da lógica aprendendo-aprender e sua refletividade através dos momentos decisivos de um percurso e de dinâmicas que, em um momento do percurso de vida, dão sentido a uma trajetória individual. Consta-se que o presente não é apenas tributário do passado e que ele se mostra com desafios que lhe são próprios. A análise dos dados revelou igualmente a influência do contexto disciplinar e pedagógico sobre as condutas adotadas pelos estudantes. Cada área de formação oferece aos seus estudantes os lugares coletivos de vida, constituindo uma trama, tanto prática quanto existencial, indispensável para a aprendizagem de uma cultura comum.

Assim, uma dimensão importante da socialização estudantil refere-se ao processo intrapessoal, isto é, a avaliação subjetiva e pessoal desenvolvida pelo estudante quanto à universidade e seu contexto. A imagem que o estudante tem de sua instituição (estabelecimento, departamento, área de formação, curso) pode exercer influência sobre suas atitudes e práticas. O meio ambiente de estudo, o lugar destinado ao estudante e seu status efetivo no interior do grupo de aprendentes influenciam a tomada de consciência de si no quadro das atividades universitárias. Um contexto pedagógico e social mal apreciado contribui para justificar a desmobilização, a ausência de aprendizagem, o fracasso escolar, um investimento acadêmico minimalista ou insuficiente.

Cada estudante aborda seu meio ambiente de estudo através de um processo interpretativo, permitindo-lhe identificar de uma maneira individual ou coletiva as pistas de ação possíveis. As interpretações conduzem os estudantes a dar um sentido às normas e às práticas propostas pelo contexto universitário. A eficácia e a pertinência desse contexto devem ser percebidas como tais pelos próprios estudantes. A percepção do estudante é um vetor poderoso de seu engajamento e de sua mobilização, constituindo a mediação entre o contexto e a perspectiva de aprendizagem que possa ser desenvolvida, tornando-se também um sentido importante de sua mobilização.

Referências

ABRAM, David. **The spell of the sensuous**: perception and language in a more-thanhuman world. New York: Vintage, 1996.

ALAVA, Séraphin; ROMAINVILLE, Marc. Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. **Revue française de pédagogie**, Lyon (França), n. 136, p. 159-180, jul./sept. 2001.



ARUM, Richard; ROKSA, Josipa. **Academically Adrift**: limited learning on College Campuses. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

ASTIN, Alexander. **Achieving educational excellence**: A critical assessment of priorities and practice in higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

BECKER, Howard Saul; GEER, Blanche; HUGHES, Everett Cherrington; STRAUSS, Anselm. **Boys in white**: student culture in Medical School. Chicago: University of Chicago Press, 1961.

BIGGS, John. **Teaching design for learning**. Keynote discussion paper presented at the Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA). Brisbane, 1990.

BIGGS, John. **Student approaches to Learning and Studing**. Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1987.

BLOOMER, Martin; E HODKINSON, Phil. Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. **British Educational Research Journal**, Wales (Reino Unido), v. 26, n.5, p. 583-597, may, 2000.

BOEKAERTS, Monique. Motivation, Learning and Instruction. In SMELSER, Neil Joseph; BALTES, Paul (Eds.). **The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**. Oxford: Elsevier, 2001. p. 1012-1017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Les héritiers. **Les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

COULON, Alain. **Le métier d'étudiant**. L'entrée dans la vie universitaire. Paris, PUF, 1997.

ENTWISTLE, Noël. Improving Teaching Through Research on Student Learning. In FOREST, John (Ed.) **University Teaching. International Perspectives**. New York: London: Garland Publishing, 1998.p. 73-112.

ENTWISTLE, Noël; ENTWISTLE, Abigail. Revision and the experience of understanding, in MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai; ENTWISTLE, Noël (Eds.). **The Experience of Learning**. 2. ed. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. p. 145-158.

FOREST, James (Ed.). **University Teaching**. International Perspectives. New York: London: Garland Publishing, 1998.

FRENAY, Mariane, NOËL, Bernardette, PARMANTIER, Philippe, ROMAINVILLE, Marc. **L'étudiant-apprenant**. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire. Bruxelles: De Boeck e Larcier, 1998.

GARRISON, Randy; ANDREWS, Jac; MAGNUSSON, Kris. Approaches to teaching and learning in higher education. **New Currents**, Calgary (Canadá) v. 2, n. 1, jan. 1995. Disponível em: <<http://www.ucalgary.ca/pubs/Newsletters/Currents/Vol2.1/approaches.html>> Acesso em: 25 abr. 2012.

HERMET, Isabelle. **Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'Université**. Genèse du choix de l'histoire et des mathématiques. 2000. 264f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Educação, Université Toulouse-Le Mirail, Lille, 2000.

HICKEY, Daniel. Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. **Educational Psychologist**, Piscataway (NJ, Estados Unidos) v. 32, n. 3, p.175–193, jul./sept., 1997.

JÄRVELA, Sanna; JÄRVENOJA, Hanna; VEERMANS, Marjaana. Understanding dynamics of motivation in socially shared learning. **International Journal of Educational Research**, Adelaide (Austrália), n. 47, p. 122-135, 2008.

LIGHT, Greg; COX, Roy. **Learning and teaching in higher education**. The reflective professional. London: Paul Chapman Publishing, 2001.

62 MANN, Sarah. **Study, power and the University**. Buckingham, SRHE, Open University Press, 2008.

MARTIN, Elaine. **Changing Academic Work**. Developing the Learning University. Buckingham: SRHE-Open University Press, 1999.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. Approche to Learning. In: MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai; ENTWISTLE, Noel (Eds.). **The Experience of Learning**: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. p. 39-58.

MARTON, Ference; DALL'ALBA, Gloria; BEATY, Elizabeth. Conceptions of learning. **International Journal of Educational Research**, (Adelaide, Austrália) n. 19, p. 277-299, (trimestral) Oct./Dec., 1993.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: 1-Outcomes and process. **British Journal of Educational Psychology**, Wales (Reino Unido), n. 46, p. 4-11, apr./june, 1976.

McCASLIN, Mary; HICKEY, Daniel. Educational psychology: Social constructivism and educational practice: A case of emergent identity. **Educational Psychologist**, Piscataway (Estados Unidos), v. 36, n. 2, p. 133-140, april/june, 2001.



MEAD, George Herbert Mead. **Mind, self and society**: from the standpoint of a social behaviorist. [1934] Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

MERLE, Pierre. Le rapport des étudiants à leurs études: enquête sur trois populations scolarisées dans des filières «fermées» et «ouvertes». **L'Orientation scolaire et professionnelle**, Paris (França), v. 26, n. 3, p. 367-387, juil./sept., 1997.

MEYER, Jan; MULLER, Max. Evaluating the quality of Student Learning. **Studies in Higher Education**, Melbourne (Australía), v. 15, n. 2, p. 131-154, mars/april, 1990.

MILLET, Mathias. **Les étudiants et le travail universitaire**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2003.

PAIVANDI, Saeed. La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, Louvain-la-neuve (Belgica), v. 50, n. 2, p. 63-75, juil./déc., 2012.

PAIVANDI, Saeed. Le temps studieux des étudiants. In GALLAND, Olivier; VERLEY, Élise (Eds.). **Les mondes étudiants**. Enquête conditions de vie 2010. Paris: La documentation Française, 2011.

PERRY, William. **Forms of intellectual and ethical development in the college years**: a scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

PINTRICH, Paul. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, Phoenix (Estados Unidos), v. 95, n. 4, p. 667-686, oct./dec., 2003.

RAMSDEN, Paul; ENTWISTLE, Noel. The effects of academic departments on students' approaches to studying. **British Journal of Educational Psychology**, Wales (Reino Unido), v. 51, n. 3, 128-148, juil./sept., 1981.

ROMAINVILLE, Marc. Les "Nouveaux" étudiants. In: FRENAY; Mariane; NOËL, Bernardette; PARMANTIER, Philippe; ROMAINVILLE, Marc (Ed.). **L'étudiant-apprenant**. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1998.

SÄLJÖ, Roger. **Learning in the learner's perspective**. Some common-sense conceptions. Report from the Department of Education, University of Göteborg, n. 76, 1979.

SCHUTZ, Albert. **The phenomenology of the social world**. [1932] Evanston, IL: Northwestern University Press, 1967.

SVENSSON, Lennart. Skill in Learning and Organising Knowledge. In MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai; ENTWISTLE, Noel. **The experience of learning**: implications for teaching and studying in Higher Education. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. p. 59-71.

TINTO, Vincent. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

WEIDMAN, John C. Undergraduate socialization. A Conceptual Approach, In: SMART, J. (Ed.) **Higher Education Handbook of Theory and Research**. New York: Agathon, 1989.

WEIL, Eric. **Essais sur la philosophie, la démocratie et l'éducation**. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires de Lille, 1993.

WILSON, Keithia, LISSIO, Alf; RAMSDEN, Paul. The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. **Studies in Higher Education**, Melbourne (Austrália), v. 22, n.1, p. 33-53, jan./feb. 1997.

ZIMMERMAN, Barry. Models of self-regulated learning and academic achievement. In ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale (Ed.). **Self-regulated learning and academic achievement**: Theory, research and practice. New York: Springer-Verlag, 1989.

64

Prof. Dr. Saeed Paivandi
Université de Lorraine | Nancy | França
Diretor do Laboratoire des Sciences de l'Éducation et de la Communication |
LISEC | Lorraine
E-mail | saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

Tradução | Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa "Escola Contemporânea e Olhar Sociológico" | ECOS
E-mail | adirfer@gmail.com

Recebido 15 abr. 2014
Aceito 8 jul. 2014



Experiência no curso – contributo para a qualidade do ensino superior

Maria Elisa Chaleta
Universidade de Évora

Resumo

A investigação no âmbito do ensino superior estabeleceu forte relação entre a forma como os estudantes aprendem e a percepção que têm sobre os contextos em que essa aprendizagem ocorre. Neste estudo avalia-se a experiência no curso de estudantes do ensino superior em aspectos como Bom Ensino, Avaliação Apropriada, Carga de Trabalho Apropriada e Competências Genéricas. Participaram 872 alunos de 1º e 3º ano de cursos de licenciatura de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia de três instituições de ensino superior. Os resultados mostram que, na maioria dos cursos, os estudantes consideram existir bom ensino, que a avaliação não é a mais apropriada, que a carga de trabalho é adequada e que este proporciona o desenvolvimento de competências genéricas. Uma significativa maioria indica estar satisfeita com a qualidade dos cursos.

Palavras-chave: Experiência no curso. Qualidade da aprendizagem e do ensino. Ensino superior.

65

Course experience – contribution to the quality of higher education

Abstract

This research in the field of higher education established strong relationship between how students learn and their perception about the contexts in which this learning takes place. In this study, we aimed to evaluate the experience in the course of higher education students. Evaluates aspects such as Good Teaching, Appropriate Assessment, Appropriate Workload and Generic Skills. 872 students of 1st and 3rd year undergraduate courses in Social Sciences and Science and Technology of three institutions of higher education attended. The results indicate that, in most courses, students feel that there is good teaching, the assessment is not the most appropriate, the workload is adequate and that provides the development of generic skills. A significant majority indicated of being satisfied with the quality of the courses.

Keywords: Course Experience. Quality of learning and teaching. Higher education.

Experiencia del curso – contribución a la calidad de la educación superior

Resumo

A investigação no âmbito do ensino superior estabeleceu forte relação entre a forma como os estudantes aprendem e a percepção que têm sobre os contextos em que essa aprendizagem ocorre. Neste estudo avalia-se a experiência no curso de estudantes do ensino superior em aspectos como Bom Ensino, Avaliação Apropriada, Carga de Trabalho Apropriada e Competências Genéricas. Participaram 872 alunos de 1º e 3º ano de cursos de Licenciatura de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia de três instituições de ensino superior. Os resultados mostram que, na maioria dos cursos, os estudantes consideram existir bom ensino, que a avaliação não é a mais apropriada, que a carga de trabalho é adequada e que este proporciona o desenvolvimento de competências genéricas. Uma significativa maioria indica estar satisfeita com a qualidade dos cursos.

Palavras-chave: Experiência no curso. Qualidade da aprendizagem e do ensino. Ensino superior.

66

1. Introdução

A implementação do Processo de Bolonha, nos países europeus, encerrava um conjunto de pressupostos que incidiam, particularmente, na mudança de paradigma a nível do processo de ensino/aprendizagem (sendo a tônica colocada na aprendizagem autónoma dos estudantes), a adopção de ECTS (*European Credit Transfer System*), a oferta de mais unidades curriculares optativas para currículos mais diversificados considerando as necessidades do mercado de trabalho, a redução dos cursos de primeiro ciclo para três anos e de segundo ciclo (mestrado) para dois, o que permitiria a equiparação e comparabilidade da formação em termos europeus e facilitaria a mobilidade de docentes e discentes. Apesar da etapa relativa à reestruturação curricular em Portugal ter sido concluída em 2010 verifica-se, passados quatro anos, que as questões relativas ao ensino e à aprendizagem ainda não foram suficientemente equacionadas e que as implicações pedagógicas expressas no modelo de Bolonha, apesar de muito referidas, estão longe de ser consideradas, avaliadas ou implementadas. Podemos mesmo dizer que,



em muitos casos, essa revisão curricular muito pressionada pelo tempo político não passou de uma operação de cosmética com objectivos económicos associados e que está longe das mudanças profundas que se esperavam em várias dimensões. Sendo o ensino superior um contexto complexo e multidimensional, a nossa opção recaiu no estudo de uma das suas componentes que consideramos assumir particular relevância: a qualidade da aprendizagem dos estudantes compreendida a partir da sua própria perspectiva (perspectiva fenomenográfica).

A investigação sobre a aprendizagem dos estudantes no ensino superior inicia-se com Marton e Säljö (1976; 1976a) na Suécia a partir de estudos qualitativos. Parte de conceitos relacionados com a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa propostos por Ausubel (1968) e Bloom (1972) e pelo modelo dos níveis de processamentos superficiais (centrados em processos de simples memorização) e profundos (centrados em processos de compreensão) operacionalizados na mesma altura por Craig e Lockart (1972). O resultado destes estudos estabelece uma estreita relação entre o processo de ensino, a avaliação e o tipo de abordagens à aprendizagem utilizadas pelos estudantes. Estudos posteriores (NEWBLE; JAEGER, 1983; THOMAS; BAIN, 1984) confirmam os resultados iniciais verificando que o comportamento dos alunos dependia, em grande medida, do tipo de avaliação prevista nos currículos académicos e em particular da tipologia das provas de avaliação (mais direccionadas para reprodução de informação ou para processos compreensivos).

Nas últimas quatro décadas realizaram-se numerosos estudos com base nos autorrelatos dos estudantes em que ressaltou uma forte relação entre as abordagens à aprendizagem e a percepção dos estudantes sobre o contexto em que esta decorria. A percepção do contexto de aprendizagem surge em estudos recentes como experiência no curso e reporta-se a aspectos relacionados com o bom ensino, metas claras, carga de trabalho, avaliação adequada e competências genéricas (actualmente designadas de *soft skills*) desenvolvidas pelos estudantes no curso.

Um dos objectivos das pesquisas realizadas neste modelo (modelo SAL – *Students Approaches to Learning*), inicialmente de cariz predominantemente qualitativo, consistia na elaboração de instrumentos que avaliassem os construtos identificados. As abordagens à aprendizagem apresentavam forte relevância para a compreensão da forma como os estudantes acediam ao

68 conhecimento no ensino superior e para a definição de processos de aprendizagem de elevada qualidade (ENTWISTLE, 2009; CHALETA; ENTWISTLE, 2011). A relação que esses estudos estabeleceram com a percepção dos estudantes sobre o seu contexto de aprendizagem levou à construção do CPQ – *Questionário de Percepção do Curso* (RAMSDEN; ENTWISTLE, 1981; ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983) que se configurou como a primeira versão de um instrumento que se foi desenvolvendo ao longo do tempo e que, actualmente, adopta a denominação de CEQ – *Questionário de Experiência do Curso* (RAMSDEN, 1994; 2005; 2006). Das três versões existentes do instrumento (CEQ25, CEQ30 e CEQ36 em função do número de itens que integra cada versão) optamos pela adaptação do CEQ25 (CHALETA; SAMPAIO; SARAIVA; GRÁCIO; LEAL; SANTOS; SEBASTIÃO; CANDEIAS, 2012) por ser a mais utilizada recentemente em particular no Japão e na Austrália. Na Universidade de Sydney, os resultados do CEQ25 têm implicações a nível do financiamento das faculdades, na avaliação do desempenho (competitivo) em termos de ensino a nível do corpo docente em termos globais (nunca em termos de avaliação individual do desempenho do docente) podendo, inclusivamente, determinar mudanças nas directrizes das faculdades. Os resultados (divulgados publicamente) podem determinar a reorganização do corpo docente em função da definição de grandes projectos estratégicos, a definição de políticas educativas alternativas e mudanças a nível das práticas tendo sempre como objectivo último melhorar a experiência do aluno no curso (GINNS; PROSSER; BARRIE, 2007). Recentemente, o CEQ25 tem sido utilizado como benchmark da Universidade de Sydney para comparar resultados de estudantes que frequentam universidades de Queensland, Monash e Oxford no sentido de identificarem as melhores práticas ao nível do ensino/aprendizagem. Mesmo as universidades que privilegiam a aprendizagem numa perspectiva de pesquisa intensiva estão a adoptar o instrumento com o objectivo final de melhorar a experiência do aluno na instituição dado que o CEQ25 se revelou como um indicador de desempenho apropriado para toda a gama de universidades (PROSSER; BARRIE, 2003).

O CEQ 25 integra 24 itens que se distribuem por cinco factores (Bom Ensino, Metas Claras, Avaliação Apropriada, Carga de Trabalho Apropriada e Competências Genéricas) e um item que avalia a satisfação com a qualidade do curso em geral (LEUNG; GINNS; KEMBER, 2008).



Em relação ao bom ensino um dos aspectos mais relevantes diz respeito à experiência do professor que constitui um dos factores-chave para a qualidade do ensino e da aprendizagem (MINTON, 1991). Para Ramsden (1994), não existem receitas certas nem técnicas infalíveis para o bom ensino e a eficácia educacional depende essencialmente do profissionalismo, da experiência e do compromisso dos agentes envolvidos no processo. Neste sentido, apresenta três áreas-chave para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem nas instituições de ensino superior, designadamente: i) a experiência dos professores ii) a liderança acadêmica forte, motivada e de excelência; iii) os métodos de avaliação adequados à realidade envolvente.

Ramsden (1994) refere que os professores mais novos e menos experientes tentam adaptar-se ao contexto existente e, muitas vezes, consideram o ensino essencialmente como forma de transmissão eficiente de conhecimento sem perceberem as implicações que essa concepção reprodutiva tem para a aprendizagem dos estudantes. Por seu turno, os professores especialistas e mais experientes consideram o ensino como uma forma de interagir com os alunos e monitorizar a sua aprendizagem. Essa visão também pode envolver alguma apresentação de informação mas a principal intenção é que, no ambiente educacional, seja explícito o que se espera dos alunos. Assim, focaliza a sua atenção nos acontecimentos que ocorrem na sala de aula compreendendo o valor da reflexão sobre a prática como uma forma de adaptação e melhoria.

Para que haja qualidade de aprendizagem nas instituições, é necessário reconhecer e premiar o bom ensino, proporcionar um bom ambiente e uma liderança de excelência de modo a que os professores se sintam capacitados para responder às necessidades dos alunos. A liderança constitui-se como uma variável crucial para determinar a satisfação e o sucesso, criando as condições para que os alunos aprendam num ambiente onde possam assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e uma envolvimento de respeito e de cooperação (DISETH; PALLESEN; BRUNBORG; LARSEN, 2009). Fundamental, também, a criação de equipas de docentes que se norteiem por objectivos comuns e a monitorização contínua dos efeitos do ensino (RAMSDEN, 2006). É também fundamental estabelecer metas claras que permitam aos estudantes saber o que se espera deles e cargas de trabalho adequadas pois a investigação já provou que fortes cargas de trabalho determinam que os estudantes utilizem abordagens mais superficiais no seu processo de estudo e

de aprendizagem (BLAND; RUFFIN, 1992; ENTWISTLE, 2009; RAMSDEN, 2004; 2006).

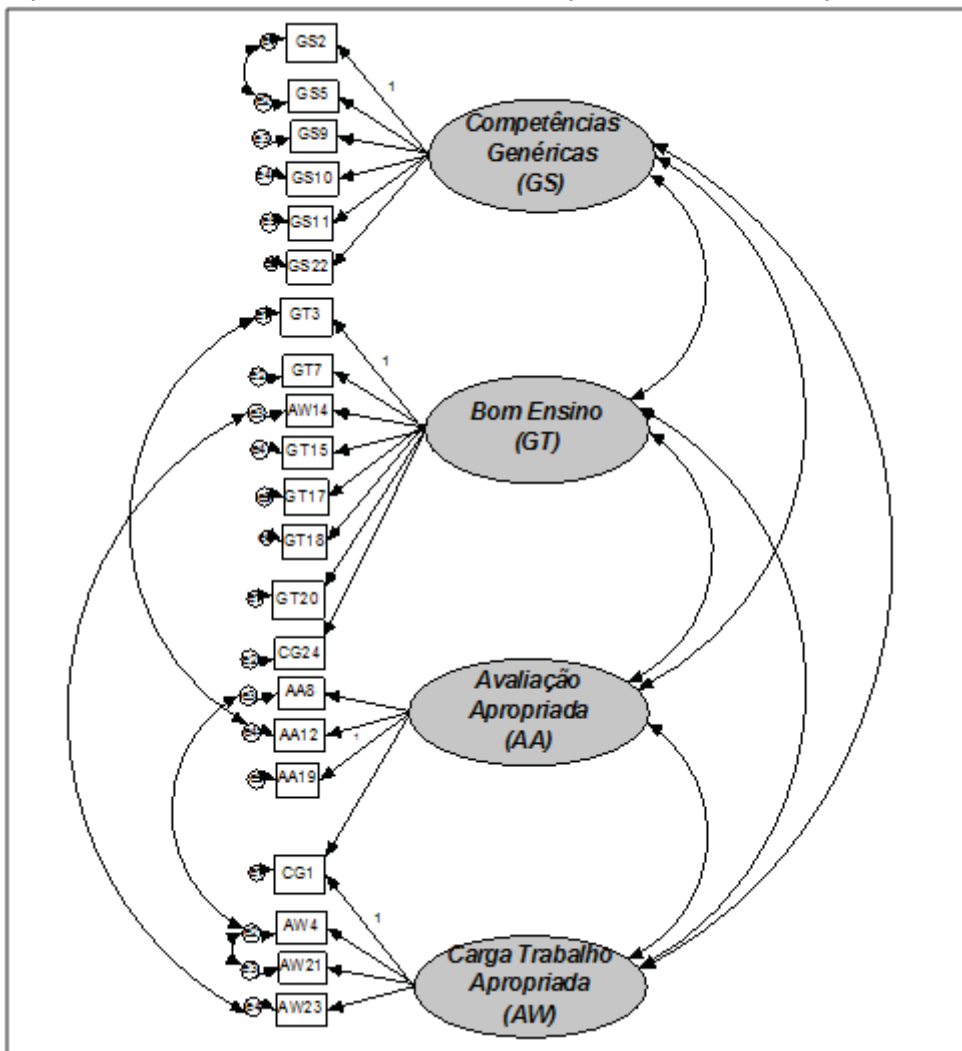
Um outro factor relevante diz respeito à avaliação da aprendizagem. A avaliação fornece indicações sobre o tipo de aprendizagem e, consequentemente, sobre o ensino necessário para obter a qualidade desejada e percebida. Assim, o processo de avaliação do ensino, identificando os pontos fortes e os pontos fracos, bem como o processo de avaliação de cursos e das instituições, através de indicadores quantitativos de eficácia (tais como os resultados obtidos a partir do CEQ e outros instrumentos) podem contribuir para a melhoria contínua da qualidade do processo ensino e de aprendizagem pois permite a introdução de novas ideias, de melhores práticas e a remoção dos obstáculos que vão surgindo (RAMSDEN, 1994; 2006).

Na adaptação para a população portuguesa (CHALETA; SAMPAIO; SARAIVA; GRÁCIO; LEAL; SANTOS; SEBASTIÃO; CANDEIAS, 2012), a solução final do instrumento que passamos a designar de CEQ-P ficou constituída por 23 itens e quatro factores como se pode ver na Figura 1.

Retirando o item que avalia a satisfação dos estudantes com o curso que frequentam (item 25 no questionário original), a estrutura testada de 22 itens agrupa-se em quatro factores: Bom Ensino (GT), com 8 itens, Competências Genéricas (GS), com 6 itens, Avaliação Apropriada (AA), com 4 itens e Carga de Trabalho Apropriada (AV) também com 4 itens.



Figura 1
 Representação Gráfica do Modelo Conceptual Teórico Final para CEQP



[[$\chi^2(176)=593.50$, $p<0.001$; AGFI= 0.92; CFI=0.902; RMSEA=0.052; GFI=0.938]]

O factor de Metas e Padrões Claros presente na estrutura original do instrumento não se identifica neste estudo, obtendo-se uma estrutura similar à encontrada por Fryer, Ginns, Wlaker e Nakao (2011) na adaptação do instrumento para o contexto japonês.

Método

Quatro anos após a adaptação curricular dos cursos segundo as directivas de Bolonha (todos os estudantes se encontram a frequentar os cursos neste modelo) e levando em conta a importância da percepção dos estudantes sobre o contexto educacional para a qualidade da aprendizagem, constituiu objectivo central deste estudo compreender como os estudantes que frequentam o 1º e o 3º ano de cursos de Licenciatura de Ciências e Tecnologia e Ciências Sociais de três instituições de ensino superior portuguesas percebem o curso que frequentam e qual o seu nível de satisfação nesses cursos.

De modo específico, pretendemos identificar diferenças i) entre estudantes que frequentam cursos de áreas científicas diferentes, i.e., Ciências Sociais e Ciências e Tecnologia, ii) entre estudantes que frequentam diferentes cursos, iii) entre os estudantes que frequentam o 1º ano e o 3º ano dos cursos, iv) entre os estudantes em função do género, v) entre os estudantes que frequentam diferentes instituições de ensino superior e, por fim vi) verificar o nível de satisfação dos estudantes com a qualidade dos cursos que frequentam.

1. Participantes

O instrumento foi aplicado a 872 estudantes (31.4% do sexo masculino e 68.6% do sexo feminino) que frequentavam cursos de Licenciatura de duas instituições de ensino superior públicas (Universidade de Évora e Universidade de Lisboa) e uma privada (ISPA – Instituto Universitário).



Tabela 1
Distribuição dos alunos por escola/Curso

Escola	Curso	N	%	N	%
Ciências e Tecnologias	Engenharia Civil	43	4.9	295	33.8
	Biologia	40	4.6		
	Engenharia Informática	29	3.3		
	Medicina Veterinária	45	5.2		
	Arquitetura Paisagista	42	4.8		
	Reabilitação Psicomotora	60	6.9		
	Ciências do Desporto	36	4.1		
Ciências Sociais	Relações Internacionais	29	3.3	577	66.2
	Gestão	50	5.7		
	Economia	41	4.7		
	Educação Básica	30	3.4		
	Ciências da Educação	21	2.4		
	Sociologia	41	4.7		
	Psicologia	341	39.1		
Ciências da Informação e da Documentação	26	2.8			
Total				872	100

Desses, alunos 33.8% frequentam cursos da área de Ciências e Tecnologia e 66.2% cursos da área de Ciências Sociais. Em relação ao ano de frequência, 64.6% frequentam o 1º ano e 35.4% frequentam o 3º ano dos cursos. A idade dos sujeitos oscilava entre 17 e 62 anos, situando-se a média em 22 anos (desvio-padrão de 7.19).

2. Instrumento e procedimentos

O instrumento a que recorreremos neste estudo, CEQ-P – Questionário de Experiência no Curso resulta da adaptação do CEQ25 (RAMSDEN, 2005) para a população portuguesa por CHALETA; SAMPAIO; SARAIVA; GRÁCIO;

LEAL; SANTOS; SEBASTIÃO; CANDEIAS (2012) com uma solução final de 23 itens em que 22 dão corpo à estrutura factorial e, um último, tratado de forma independente, avalia a satisfação dos estudantes com a qualidade do curso.

Os 4 factores (escalas) obtidos consistem em:

1 – *Bom ensino*, escala caracterizada por práticas pedagógicas que incluem fornecer feedback útil e oportuno, explicações claras, motivar os alunos, tornar o curso interessante e atenção a problemas de compreensão dos alunos. As pontuações mais baixas nessa escala estão associadas com a percepção dos alunos de que tais práticas ocorrem com menos frequência (itens 3, 7, 15, 17, 18).

2 – *Avaliação adequada*, escala para a avaliação de ordem superior que considera o pensar e o compreender ao invés da recordação factual simples. Essa escala não investiga outros aspectos importantes das práticas de avaliação, tais como a congruência da avaliação com o material realmente ensinado, o nível de dificuldade e a consistência da qualidade da avaliação (itens 8, 12, 19).

3 – *Carga de trabalho adequada*, escala relativa à percepção de cargas de trabalho razoáveis (itens 1, 4, 21, 23), sendo que os itens com valores mais elevados indicam nessa escala adequabilidade da carga de trabalho. Cargas de trabalho muito pesadas tendem a impedir os estudantes de participarem e compreenderem o material que estão a aprender. Muitos estudantes adoptam abordagens superficiais à aprendizagem como uma estratégia para lidar com cargas de trabalho elevadas.

4 – *Competências gerais*, escala cujos itens reflectem a medida em que os alunos percebem que os seus estudos têm favorecido o desenvolvimento de competências genéricas reconhecidas pela universidade como sendo um resultado valioso do ensino universitário, além de disciplinar as habilidades e conhecimentos específicos (itens 2, 5, 9, 10, 11, 22).

Para o tratamento estatístico dos dados recorreremos ao SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences).



Resultados

Os resultados que se apresentam respondem aos objectivos definidos anteriormente em termos da experiência dos estudantes no curso e do seu nível de satisfação.

Pela análise da Tabela 2 podemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam cursos de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia a nível do Bom Ensino (média mais elevada nos estudantes que frequentam cursos de Ciências Sociais), Avaliação Adequada e Carga de Trabalho (médias mais elevadas nos estudantes que frequentam cursos de Ciências e Tecnologia).

Tabela 2
Experiência no curso por relação com as áreas científicas/ECT; ECS

Escala	CT		CS		p
	M	DP	M	DP	
Bom Ensino (BE)	2.99	.630	3,26	.621	.000
Avaliação Adequada (AA)	2.90	.644	2,64	.583	.000
Carga de Trabalho (CT)	3.25	.462	3,05	.538	.000
Competências Genéricas (CG)	3.67	.523	3,69	.549	.474

Os resultados obtidos em relação à experiência dos estudantes nos respectivos cursos indicam diferenças estatisticamente significativas ($p = .000$) em todas as escalas (Tabela 3). Verifica-se que, na escala de Bom Ensino, quatro dos sete cursos de Ciências e Tecnologia se encontram abaixo do ponto médio (3) apesar de incluir o curso de Ciências do Desporto o que obtém média mais elevada ($M = 3.46$) quando considerada a globalidade dos cursos. Em relação a essa escala, nos cursos de Ciências Sociais, Psicologia é o curso que apresenta média mais elevada ($M = 3.37$). Seguem-se os cursos de Ciências da Informação e Documentação ($M = 3.27$) e Gestão ($M = 3.26$). A média mais baixa, situada abaixo do ponto médio (3), nessa área científica, encontra-se no curso de Educação Básica ($M = 2.82$).

Avaliação Adequada encontra-se acima da média apenas em cursos de Ciências e Tecnologia (Biologia e Medicina Veterinária). No que se

refere à Carga de Trabalho, encontramos as médias mais elevadas nos cursos de Medicina Veterinária ($M = 3.41$) e Ciências do Desporto ($M = 3.33$) e Educação Básica ($M = 3.32$) e menores nos cursos de Economia ($M = 2.95$) e Psicologia ($M = 2.99$) o que indica cargas de trabalho consideradas pesadas nesses cursos.

Tabela 3
Experiência dos estudantes no curso

Escola	Curso	BE**		AA**		CT**		CG**	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
ECT	Engenharia Civil	2.90	.528	2.91	.494	3.19	.438	3.41	.429
	Biologia	2.67	.708	3.11	.567	3.17	.520	3.43	.582
	Engenharia Informática	2.97	.585	2.66	.804	3.27	.463	3.30	.528
	Medicina Veterinária	2.60	.542	3.10	.681	3.41	.471	3.75	.542
	Arquitetura Paisagista	3.12	.555	2.75	.579	3.26	.455	3.81	.437
	Reabilitação Psicomotora	3.18	.610	2.79	.619	3.15	.439	3.91	.389
	Ciências do Desporto	3.46	.416	2.94	.701	3.33	.422	3.87	.438
ECS	Relações Internacionais	3.15	.526	2.69	.577	3.01	.519	3.60	.529
	Gestão	3.26	.662	2.73	.570	3.21	.484	3.76	.449
	Economia	3.07	.552	2.58	.646	2.95	.532	3.78	.573
	Educação Básica	2.82	.737	2.94	.554	3.32	.553	3.73	.652
	Ciências da Educação	3.06	.689	2.90	.700	3.01	.490	3.50	.579
	Sociologia	3.04	.786	2.61	.673	3.15	.599	3.74	.685
	Psicologia	3.37	.560	2.57	.535	2.99	.529	3.68	.529
	Ciências Informação e Documentação	3.27	.643	2.99	.663	3.22	.558	3.65	.579

** $p = .000$



A análise dos resultados por relação com o ano de frequência (1º ano e 3º ano) indica diferenças estatisticamente significativas nas escalas de Carga de Trabalho ($p = 000$) e Competências Genéricas ($p = 000$) sendo as médias mais elevadas encontradas nos estudantes de 3º ano (Tabela 4).

Tabela 4

Experiência no curso por relação com o ano de frequência/1º ano; 3º ano

Escolas	1º Ano		3º Ano		p
	M	DP	M	DP	
Bom Ensino (BE)	3.19	.627	3.19	.656	.192
Avaliação Adequada (AA)	2.69	.600	2.79	.640	.024
Carga de Trabalho (CT)	3.07	.522	3.21	.509	.000
Competências Genéricas (CG)	3.61	.521	3.81	.552	.000

No que se refere às diferenças de gênero, como podemos ver na Tabela 5, apenas se encontram diferenças estatisticamente significativas em Competências Genéricas ($p=000$) sendo que os valores mais elevados se encontram nas alunas.

77

Tabela 5

Experiência no curso por relação com o gênero

Escolas	Masculino		Feminino		p
	M	DP	M	DP	
Bom Ensino (BE)	3.08	.637	3.21	.634	.008
Avaliação Adequada (AA)	2.78	.667	2.71	.590	.100
Carga de Trabalho (CT)	3.17	.528	3.09	.518	.060
Competências Genéricas (CG)	3.55	.577	3.74	.511	.000

A análise em função da instituição permite-nos observar diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas excepto Competências Genéricas. Com relação ao do Bom Ensino, encontramos nas instituições valores acima da média sendo a média mais elevada no ISPA. Em relação à Avaliação Adequada, os valores encontram-se abaixo da média em todas

as instituições sendo a mais baixa a da Universidade de Lisboa ($M = 2.50$). Carga de Trabalho adequada obtém a média mais elevada na Universidade de Évora ($M = 3.19$).

Tabela 6
Experiência no curso por relação com a instituição

Escalas	U. Évora		U. Lisboa		ISPA		p
	M	DP	M	DP	M	DP	
Bom Ensino (BE)	3.04	.650	3.16	.556	3.49	.529	.000
Avaliação Adequada (AA)	2.83	.642	2.50	.528	2.61	.536	.000
Carga de Trabalho (CT)	3.19	.503	2.93	.527	3.05	.528	.000
Competências Genéricas (CG)	3.68	.547	3.59	.503	3.74	.536	.044

Em relação à satisfação dos estudantes com a qualidade dos cursos que frequentam, podemos observar (Tabela 7) que em três dos cursos (Engenharia Civil, Medicina Veterinária e Educação Básica) menos da metade dos estudantes refere satisfação com a qualidade dos cursos. Em dois dos cursos (Ciências do Desporto e Relações Internacionais) não se encontra qualquer referência dos estudantes reveladora de insatisfação.



Tabela 7
Satisfação com a qualidade do curso

Cursos	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação)		3	5 (satisfação)	
Engenharia Civil	2.3	9.3	44.2	41.9	2.3
	11.6			44.2	
Biologia	2.5	12.5	25.0	55.0	5.0
	15.0			60.0	
Engenharia Informática	0	13.8	31.0	44.8	10.3
	13.8			55.1	
Medicina Veterinária	8.9	13.3	31.1	42.2	4.4
	22.2			46.6	
Arquitetura Paisagista	2.4	4.8	21.4	57.1	14.3
	7.2			71.4	
Reabilitação Psicomotora	0	3.3	10.0	68.3	18.3
	3.3			86.6	
Ciências do Desporto	0	0	13.9	69.4	16.7
	0			87.7	
Relações Internacionais	0	0	17.2	55.2	27.6
	0			82.8	
Gestão	0	4.0	20.0	64.0	12.0
	4.0			76.0	
Economia	2.4	7.3	19.5	61.0	9.8
	9.7			70.8	
Educação Básica	13.3	23.3	20.0	43.0	0
	36.6			43.0	
Ciências da Educação	9.5	4.8	28.6	52.4	4.8
	14.3			57.2	
Sociologia	4.9	17.1	26.8	31.7	19.5
	22.0			51.2	

Psicologia	0.6	2.1	25.8	49.9	21.7
	2.7			71.6	
Ciências da Informação e da Documentação	4.2	8.3	29.2	50.0	8.3
	12.5			58.3	

A análise dos dados encontra diferenças estatisticamente significativas entre os cursos ($p=.000$) sendo os estudantes que referem maior satisfação (acima de 80%) os que frequentam os cursos de Ciências do Desporto, Reabilitação Psicomotora e Relações Internacionais.

Na Tabela 8, podemos observar que a maioria dos estudantes das três instituições (Universidade de Évora, Universidade de Lisboa e ISPA Lisboa) está satisfeita com a qualidade dos cursos que frequentam.

Tabela 8
Satisfação dos estudantes com a qualidade do curso/Instituições

Instituições	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação) — 3 — (satisfação) 5				
Universidade de Évora	2.4	7.8	24.4	54.9	10.5
	10.2			65.4	
Universidade de Lisboa	2.1	5.0	24.4	50.6	17.9
	7.1			68.5	
ISPA Lisboa	0	0.9	24.8	50.5	23.9
	0.9			74.4	

A análise estatística realizada indica diferenças significativas entre as instituições ($p = .000$) sendo o ISPA Lisboa a que apresenta estudantes mais satisfeitos com a qualidade do curso.



Tabela 9
Satisfação dos estudantes com o curso que frequentam/ área científica

Áreas Científicas	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação)		3	5 (satisfação)	
Ciências e Tecnologia	2.4	7.8	24.4	54.9	10.5
	10.2			65.4	
Ciências Sociais	2.1	5.0	24.4	50.6	17.9
	7.1			68.5	

Em relação às áreas científicas, os valores obtidos são muito semelhantes não se encontrando diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação entre os estudantes que frequentam cursos dessas áreas científicas.

Tabela 10
Satisfação dos estudantes com o curso que frequentam/ 1º ano; 3º ano

Ano	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação)		3	5 (satisfação)	
1º Ano	1.4	4.0	27.2	51.5	15.88
	5.4			67.3	
3º Ano	3.6	9.4	19.4	53.1	14.6
	13.0			67.7	

A Tabela 10 permite-nos verificar níveis de satisfação idênticos entre estudantes de 1º e 3º ano (acima de 60%), no entanto verifica-se que mais estudantes do 3º ano referem insatisfação com a qualidade do curso o que se traduz no resultado obtido pela análise estatística que, nesse caso, revela diferenças estatisticamente significativas ($p = 001$).

A análise dos dados, tendo em conta o sexo dos estudantes, indica maior satisfação com a qualidade do curso por parte das jovens estudantes.

Tabela 11
Satisfação dos estudantes com o curso que frequentam / sexo

Sexo	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação)		3	5 (satisfação)	
Masculino	1.8	9.2	30.0	48.4	10.6
	11.0			50.0	
Feminino	2.3	4.5	21.9	53.8	17.5
	6.8			71.3	

A análise estatística realizada indica diferenças significativas entre os sexos ($p = 001$).

Conclusões

Os resultados obtidos em termos de área científica indicam, neste estudo, maior evidência de bom ensino nos cursos de Ciências Sociais e avaliação e carga de trabalho mais adequadas nos cursos de Ciências e Tecnologia.

Os resultados obtidos em relação à experiência dos estudantes nos respectivos cursos indicam diferenças significativas em todas as escalas. Verifica-se que, na escala de Bom Ensino, quatro dos sete cursos de Ciências e Tecnologia se encontram abaixo do ponto médio (3) quando considerada a globalidade dos cursos. Em dois desses cursos Avaliação Apropriada obtêm valores abaixo da média (Engenharia Civil e Engenharia Informática) e dois obtêm os valores mais elevados da escala por relação com a globalidade dos cursos. Carga de Trabalho, nesses quatro cursos, obtêm valores acima do ponto médio pelo que será necessário analisar com maior detalhe as causas que determinam os resultados ao nível do Bom Ensino e da Avaliação Apropriada tendo em conta os aspectos referidos por Minton (1991). Por outro lado, é de fazer notar que, com excepção dos dois cursos de Engenharia (Civil e Informática), todos os demais cursos apresentam valores abaixo da média para Avaliação Apropriada pelo que é necessário analisar com detalhe os aspectos que os estudantes percebem como menos adequados num contexto em que revelam maioritariamente Bom Ensino e Carga de Trabalho



Adequada tendo por referência a literatura sobre o assunto (BLAND e RUFFIN, 1992; ENTWISTLE, 2009; RAMSDEN, 1994; 2006).

No que se refere ao desenvolvimento de Competências Genéricas, em todos os cursos a percepção é de que elas são desenvolvidas.

A análise dos resultados por relação com o ano de frequência indica uma apreciação mais favorável dos estudantes de 3º ano nas escalas de Carga de Trabalho e Competências Genéricas. No que se refere ao gênero, são as estudantes as que mais valorizam o desenvolvimento de Competências Genéricas nos cursos que frequentam.

A análise em função das instituições permite-nos observar diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas excepto Competência Genéricas. Em Bom Ensino, encontramos nas instituições valores acima da média sendo a média mais elevada no ISPA. Em relação à Avaliação Adequada, os valores encontram-se abaixo da média em todas as instituições sendo a mais baixa a da Universidade de Lisboa. Carga de Trabalho é percebida como mais adequada na Universidade de Évora.

Quanto à satisfação dos estudantes com a qualidade dos cursos que frequentam, podemos observar que a maioria dos estudantes das três instituições (Universidade de Évora, Universidade de Lisboa e ISPA Lisboa) está satisfeita com a qualidade dos cursos que frequentam sendo o ISPA Lisboa a que apresenta valores mais elevados de satisfação.

Na análise das científicas não se encontram diferenças estatisticamente significativas a nível da satisfação. Em relação aos cursos apenas três de entre os quinze analisados revelam menor satisfação, embora os que manifestam insatisfação (com excepção de Educação Básica) não ultrapassem um quarto dos alunos respondentes.

Quando analisadas as respostas tendo em conta o 1º e o 3º ano, verificamos que de modo geral existe satisfação em ambos os grupos e que a maior insatisfação surge nos estudantes de 3º ano embora os valores correspondentes à insatisfação sejam bastante baixos. A satisfação por relação com o gênero indica claramente maior satisfação do sexo feminino.

Referências

AAUSUBEL, David. **Educational psychology**: a cognitive view. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BLAND, Carol; RUFFIN, Mack. Characteristics of a productive research environment: Literature review. **Academic Medicine**, n. 67, p. 385-397, 1992.

BLOOM, Benjamin. **Taxonomy of educational objectives** – the classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain. New York: McKay, 1972.

CHALETA, Elisa; ENTWISTLE, Noel. Abordagens à aprendizagem em estudantes o ensino superior português – revisão do ASSIST - sv. **Educação: Temas e Problemas**, 2011. (Número especial sobre o Ensino Superior).

CHALETA, Elisa; SAMPAIO, Ana; SARAIVA, Margarida; GRÁCIO, Luísa; LEAL, Fátima; SANTOS, Graça; SEBASTIÃO, Luís; CANDEIAS, Adelinda. Adaptação e validação do CEQ – Questionário de Experiência no Curso – Contributo para a qualidade do ensino superior português. **TMQ – Techniques, Methodologies and Quality**, n. 3, p. 187-204, 2012.

CRAIG, Fergus; LOCKHART, Robert. Levels of processing: a framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, n. 11, p. 671-684, 1972.

DISETH, Anna; PALLESEN, Soren; BRUNBORG, Geir; LARSEN, Soren. Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies. **Higher Education**, n. 59, p. 335-352, 2009.

ENTWISTLE, Noel. **Teaching for understanding at university**. Deep Approaches and distinctive Ways of Thinking. United Kingdom: Palgrave and Macmillan, 2009.

FRYER, Luke; GINNS, Paul; WALKER, Richard; NAKAO, Keisuke. The adaptation and validation of CEQ and the R-SPQ-2F to the Japanese tertiary environment. **British Journal of Educational Psychology**, p. 1-15, 2011.

GINNS, Paul; PROSSER, Michael; BARRIE, Simon. Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. **Studies in Higher Education**, n.32, p. 603-615, 2007.

LEUNG, Doris; GINNS, Paul; KEMBER, David. Examining the cultural specificity of approaches to learning in universities in Hong Kong and Sydney. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, n.39, v. 3, p. 251-266, 2008.



MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: I – Outcome and Processes. **British Journal of Educational Psychology**, n. 46, p. 4-11, 1976.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: II – outcome as a function of de learner's conception of the task. **British Journal of Educational Psychology**, n.46, p. 115-127, 1976a.

MINTON, David. **Teaching skills in further and adult education**. Basingstoke: Macmillan, 1991.

NEWBLE, Di; JAEGER, Kerry. The effect of assessments and examinations on the learning of medical students. **Medical Education**, n.17, p. 3, p. 165-171, 1983.

PROSSER, Michael; BARRIE, Simon. Using a student-focused learning perspective to align academic development with institutional quality assurance. **Towards strategic staff development in higher education**. Philadelphia: Blackwell, 2003.

RAMSDEN, Paul. Using research on student learning to enhance educational quality. **Improving student learning** –theory and practice. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1994.

RAMSDEN, Paul. **The course experience questionnaire**. 2005. Disponível em: <www.engsc.ac.uk/.../experiencequestionnaire>. Acesso em: 5 mar. 2011.

RAMSDEN, Paul. A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. **Studies in Higher Education**, n. 16, v. 2, p. 129-150, 2006.

THOMAS, P.; Goranson; BAIN, John. Contextual differences of learning approaches: The effects of assessments. **Human Learning**, n. 3, p. 222-240, 1984.

Profa. PhD Maria Elisa Chaleta
Universidade de Évora | Portugal
Departamento de Psicologia
Centro de Investigação | CIEP-UÉ
E-mail | mec@uevora.pt

Recebido 30 jun. 2014

Aceito 19 jul. 2014

O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional

Marina Cyrino
Samuel de Souza Neto
Universidade Estadual Paulista | Rio Claro

Resumo

O artigo insere-se na temática do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e na problemática de um modelo profissional de formação docente. O objetivo foi apresentar e compreender o ECS no Brasil, Canadá, Estados Unidos, França, entre outros. A pesquisa foi bibliográfica e documental, qualitativa com a análise de conteúdo. Seleccionamos experiências que envolviam a relação universidade e escola, valorizando o papel do professor de escola na formação docente. No Brasil, essas iniciativas surgiram de universidades; e, nas experiências internacionais, as iniciativas emergem das políticas públicas nacionais. Nesse contexto, assinala-se para a questão da formação sob a perspectiva da profissionalização docente, sendo necessário um esforço das políticas públicas e dos cursos de formação docente.

Palavras-chave: Estágio curricular. Profissionalização docente. Escola e universidade.

The supervised practical training in Brazilian and international experience

Abstract

This article is inserted in the field of teacher education, centering the discussions in Supervised Practical Training (SPT) and the issues of training model placed in the teaching profession. The aim of this qualitative study was to present the SPT in Brazil, Canada, United States, France and others, from a bibliographic and documental, qualitative research and analysis content. We selected the practical training experiences that take for granted the university and school relationship to value the role of school teacher in teaching education. In Brazil, these initiatives have emerged from universities; whereas, in the international experiences, the initiatives have emerged from national public policies. We pointed to the teaching professionalization and concluded that the Brazilian public teacher education policies should consider the practice as the locus of teacher education.

Keywords: Supervised practical training. Teacher professionalization. School and university.



La práctica pedagógica profesional la experiencia brasileña e internacional

Resumen

El artículo trata sobre tiempo de prácticas profesionales y en la problemática de un modelo de formación situado en la profesión docente. El objetivo fue presentar y comprender las prácticas profesionales en Brasil, Canadá, Estados Unidos de América, Francia, entre otros. La investigación fue bibliográfica y documental, cualitativa con la técnica de análisis de contenido. Se Seleccionaron experiencias involucrando la relación universidad y escuela, valorando el papel del profesor de escuela en la formación del profesorado. En Brasil, estas iniciativas surgieron en la universidad y, en el campo internacional, las iniciativas emergen de las políticas públicas nacionales. En este contexto, se señala a la cuestión de la formación desde la perspectiva de la profesionalización del profesorado, siendo necesario un esfuerzo de las políticas públicas y de los cursos de formación docente.

Palabras-clave: Práctica profesional. Profesionalización del profesorado. Escuela y universidad.

87

A problemática em questão...

○ artigo trata da formação inicial de professores tendo como foco as orientações sobre o estágio curricular, a parceria entre universidade e escola e a figura do professor da escola que recebe estagiários (professor-colaborador, cooperante, associado ou tutor/mentor) na experiência brasileira e internacional (Canadá, Estados Unidos, França, Portugal, Inglaterra, dentre outros).

○ contexto de investigação paira sobre as políticas docentes (normativos legais) e as experiências no campo de estágio que apontam para uma área de conhecimento emergente, trazendo subjacente a ela o Movimento de Profissionalização do Ensino que perpassa as reformas políticas docentes em âmbito internacional e nacional.

Esse movimento tem como proposta tornar a docência uma profissão, revendo todo o processo de formação inicial e continuada com base na carreira docente. A profissionalização do ensino tem como um de seus marcos a reforma educacional ocorrida nos EUA nos anos 1980, quando decanos de

cinquenta universidades, através do Relatório "Tomorrow's Teacher", propuseram uma mudança na formação de professores, estruturando-a a partir da carreira docente em que se valorizava o professor profissional e o profissional de carreira, enfim, o expert (HOLMESGROUP, 1986). Ao centralizar a reforma na "carreira docente" e não na "formação inicial de professores", o Grupo Holmes introduziu um novo paradigma pautado na ideia de profissão proveniente da cultura anglo-americana. Tal concepção é tratada, apenas, em alguns grupos acadêmicos no Brasil, pois signatário do Modelo Continental Europeu (SOUZANETO, 1999), de maneira geral, não faz uma distinção clara entre ofício e profissão, sendo vistos como sinônimos.

No Canadá francês (Quebec), essa reforma ocorreu no início dos anos 90, adotando como currículo o modelo profissional: uma formação em alternância entre o meio universitário e o meio escolar, do primeiro ao quarto ano com o estágio supervisionado a partir do primeiro ano, colocando a prática como o "coração" da formação. Do mesmo modo, a profissionalização do ensino também perpassou o contexto da França na década de 90, criando os Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM) e propondo um modelo profissional para a preparação de professores da escola básica, voltado para a prática e tendo a escola como lócus da formação. Assim, em ambos os casos, os docentes da escola são considerados corresponsáveis pela formação dos futuros professores, pois auxiliam no acompanhamento dos estágios nas escolas de maneira formal, sistematizada e remunerada, ou seja, há uma política docente envolvida.

Nesse percurso, observa-se que o estágio supervisionado é uma das estratégias presentes nos currículos das licenciaturas e parte integrante e imprescindível na formação inicial docente por ter, entre as suas finalidades, auxiliar o licenciando na passagem de aluno/estudante a professor.

Essa relação envolve um trabalho de articulação com a direção e coordenação da escola, orientação do professor dessa mesma instituição (professor-colaborador), a supervisão do professor da universidade/faculdade (professor supervisor). Portanto, essa tríade prescinde de uma integração entre Universidade, Professor Supervisor, Escola e Professor-Colaborador, sendo referendada por pesquisadores da área em recortes diferentes no que se refere ao professor-colaborador (BENITES, 2012), parceria com professores da escola (SARTI, 2009), imersão do estagiário na escola (GIGLIO, 2010), compromisso da escola na formação do futuro professor (CYRINO, 2012) dentre outros.



No entanto, nas atuais políticas docentes brasileiras, essas questões não são consideradas, principalmente no que diz respeito aos atores que envolvem o processo de estágio: a equipe gestora da escola e o professor-colaborador ou parceiro. Estes não são encarados como formadores pela legislação vigente (BRASIL, 2008). Dessa forma, também não recebem uma formação específica para orientar estagiários, ficando essas questões a cargo dos professores universitários responsáveis pelos estagiários.

Na contramão da ordem hegemônica, há algumas experiências brasileiras que buscam atravessar essa barreira e, dentro das possibilidades, estabelecem vínculos com escolas, oferecem formação aos docentes que receberão estagiários, além de outras perspectivas. Em âmbito internacional, essas questões são apresentadas a partir do Ministério da Educação que há em todos os países, ou órgão responsável, os quais estabelecem diretrizes que permitem às universidades e escolas realizar a formação dos professores de forma conjunta e sistematizada, ou ainda, auxílios financeiros aos professores da escola que recebem estagiários, sem excluir outras possibilidades. É claro que, nesses países onde as possibilidades de estágio encontram-se mais sedimentadas, houve um longo processo de lutas, conquistas, retrocessos, avanços.

Com base nesses apontamentos, o presente estudo objetiva apresentar e compreender o contexto do estágio curricular supervisionado no Brasil e, em âmbito internacional, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referência o estágio curricular, a parceria entre universidade e escola e a figura do professor da escola que recebe estagiários. Os documentos dizem respeito à legislação, diretrizes e normativos que estabelecem um norte para a formação de professores ou especificamente para o estágio. Na pesquisa bibliográfica, buscamos em bases de dados artigos que pudessem explorar experiências de estágio, bem como livros ou anais de reuniões científicas que explicitassem essas questões.

A análise qualitativa de dados ocorreu sob a perspectiva da análise de conteúdo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41), realizada “[...] a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”. Este é caracterizado “como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens [...]”; na unidade de análise (palavra, sentença, parágrafo ou o texto como um todo); na forma de tratar tais unidades e; na variação do enfoque da interpretação. Com essa compreensão, após a leitura e seleção do material, foram identificados eixos temáticos relativos à: compreensão do Estágio Curricular em diversos

países; bem como experiências significativas que elucidam o Estágio como um campo de conhecimento.

O texto está organizado, inicialmente, com um breve histórico dos estágios na legislação brasileira a fim de compreender o modo como essa temática tem sido tratada pela política nacional. Na sequência, elucidamos experiências brasileiras que têm tentado romper com a linearidade dos estágios supervisionados através de uma estruturação mais dinâmica, bem como apresentamos a experiência internacional, visando contribuir com perspectivas, propostas e possibilidades. Por fim, concluímos o texto com algumas considerações a respeito do contexto apresentado.

Os estágios curriculares: propostas de encaminhamento na trajetória da legislação brasileira

Na legislação brasileira atual voltada para a educação e desenvolvimento profissional docente (BRASIL, 1996, 1997, 2001, 2001a, 2002), encontramos direcionamentos para a formação inicial e continuada de professores que abordam aspectos baseados em referenciais teóricos de grande renome na literatura.

No que tange à trajetória da formação inicial de professores, podemos destacar alguns normativos que apontam o estágio curricular supervisionado, como: o Parecer CFE 4.873 de 1975, que responsabilizava somente a universidade com relação à supervisão do estágio; a Lei nº 6.494, de 1977, que assinalava o estágio como uma experiência prática do currículo e dispunha sobre um vínculo não empregatício do mesmo e; o nº Decreto 87.497, de 1982, que também apontava a responsabilidade da instituição de ensino na aprendizagem do estagiário, ou seja, a universidade. Porém, nessas e em outras legislações (BRASIL, 1946, 1962, 1969, 1975, 1977, 1982, 1984, 1994), a escola e os professores-colaboradores não são considerados enquanto formadores, sequer é prevista a sua preparação para receber e orientar os estagiários. Podemos encontrar encaminhamentos embrionários (BRASIL, 2008, 2002) a respeito de uma possível formação continuada do professor da escola que deve ser oferecida pela instituição de ensino superior (mais uma vez, a Instituição de Ensino Superior (IES) — é colocada à frente). Entretanto a fiscalização com relação ao cumprimento desses normativos nos cursos e



instituições em nível superior é mínima, além das diferentes compreensões de estágio que perpassa.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, artigo 65, reafirmou-se a importância do estágio, propondo para todos os cursos de Licenciatura a Prática de Ensino com 300 horas, sendo alterada em 2001 e 2002¹ com a proposta de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, devendo ocorrer a partir da segunda metade do curso, com a incumbência de ser um período de aprendizagem da profissão que será exercida futuramente (BRASIL, 2002, 2002a). Neste formato, busca-se pensar a formação de professores a partir de um corpo de conhecimento: saberes, competências e habilidades, práticas de ensino, trazendo como novidade, o deslocamento do eixo da qualificação para a certificação profissional, entre outros aspectos, podendo-se confundir formar com formar-se.

O estágio prescinde, então, de uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido no local de trabalho e um aluno estagiário. A responsabilidade pela formação do estagiário não se restringe mais a um único professor da instituição formadora, sugerindo-se um coletivo, pois...

[...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001, p. 1).

91

A Resolução CNE/CP n° 1/de 2002 argumentou, no art. 12 §§ 1º e 2º que, na matriz curricular, essa prática não poderia ficar reduzida a um espaço isolado ou restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso. Deveria “[...] estar presente desde o início do curso [...]”, permeando “[...] toda a formação do professor” (BRASIL, 2001 p.67). Desse modo, implicaria também uma mudança curricular, envolvendo ação-reflexão-ação (BRASIL, 2001).

O Estágio Curricular Supervisionado, atualmente, é orientado pela Lei nº 11.788/2008 que propõe no art. 1º que o estágio é o “[...] ato educativo escolar supervisionado [...] que visa à preparação para o trabalho [...]” e no parágrafo 2º aponta o aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008, p. 3), introduzindo uma maior estruturação entre instituição de ensino e a parte concedente do estágio. Destacamos, ainda, que essa lei é voltada para todo e qualquer tipo de estágio, não sendo específica para a formação de professores.

De maneira geral, os normativos legais do estágio resumem-se em orientações que estão mais preocupadas com a criação do vínculo não empregatício e de uma “vivência” do que com o estágio propriamente dito, proporcionalmente, no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos. Nesse contexto, emergem algumas questões, como: quais as estratégias elaboradas pelas instituições ou professores universitários na ausência de sistematizações acerca do estágio? De que forma o estágio é organizado em outros países? No próximo tópico, explanaremos essas questões em âmbito nacional e internacional, destacando alguns países como França, Portugal, Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, Brasil, entre outros.

92

Estágio supervisionado: as experiências nacionais

Na política docente brasileira, vimos que há poucas iniciativas que se aproximem de preocupações com os aspectos didático-pedagógicos na formação profissional docente. Porém, há possibilidades de se ultrapassar esses caminhos e realizar encaminhamentos que possam, de alguma forma, suprir as necessidades formativas dos licenciandos. Algumas universidades têm criado alternativas para o estágio curricular supervisionado, podendo-se destacar as experiências propostas pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Residência Pedagógica), Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro – UNESP/RC (Parceria Intergeracional e Formação Docente) e Universidade de São Paulo – USP/Ribeirão Preto (Educadores) no curso de Licenciatura em Pedagogia. Há também as perspectivas de estágio que foram apresentadas nos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE de 2008 e 2010.

No programa desenvolvido pela UNIFESP, encontramos uma



vivência semelhante à da medicina. A Residência Pedagógica, que ocorre na Universidade Federal de São Paulo, é uma modalidade especial de estágio curricular baseada na “[...] imersão dos residentes (estagiários) em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais” (GIGLIO, 2010, p. 376). Os estudantes acompanham a prática pedagógica docente e a política educativa da escola pública, podendo conhecer a gestão da escola e da sala de aula, conhecem o contexto e as relações entre famílias e escola, e entre escola e comunidade (território), preparam um pré-projeto de intervenção com o acompanhamento do professor universitário e do professor que o acompanha na escola; por fim, partem para a intervenção (GIGLIO, 2010).

A Residência Pedagógica (PRP) tem início no quinto semestre do curso, cumprindo os estágios curriculares obrigatórios na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional, sendo que, nos quatro primeiros semestres do curso, os alunos realizam a disciplina Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), na qual, ao longo desse período, os discentes se dividem em pequenos grupos e vivenciam, dentro de outras disciplinas, situações que os aproximam da realidade escolar e educacional. Esse programa transforma “[...] os estágios tradicionais numa oportunidade de renovação da formação inicial e continuada de docentes e gestores escolares, e no estabelecimento de novas relações entre as escolas públicas e a Universidade” (GIGLIO, 2010, p. 389).

O diferencial do programa está na imersão dos residentes nas escolas por um mês ininterrupto para a realização dos estágios de Educação Infantil e Ensino Fundamental e quinze dias seguidos na Educação de Jovens e Adultos, tendo como meta, além da formação inicial, a formação continuada dos professores das escolas que acompanham os residentes. Estes, assim como os gestores, são vistos como colaboradores no processo de formação (UNIFESP, 2011). Dessa forma, nessa universidade, está em desenvolvimento no Curso de Pedagogia uma metodologia para a Residência Pedagógica “[...] como uma política de formação inicial de docentes capaz de atuar de maneira propositiva em ambientes escolares, gerando aprendizagens e provocando a revisão das práticas de educadores e gestores já profissionais” (GIGLIO, 2010, p. 376-377).

Podemos observar também a experiência realizada na UNESP, campus Rio Claro. Nomeada de Parceria Intergeracional e Formação Docente (SARTI,

2008; 2009), a proposta em andamento visa colocar em contato professores experientes com estudantes de Pedagogia, para que, através da troca de experiências, ocorra formação continuada e inicial respectivamente.

Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais (SARTI, 2009, p. 134).

Cabe ressaltar que, nesse programa, os professores da escola não são considerados tutores, ou seja, não têm “[...] responsabilidades institucionais comumente associadas a esse papel [...]” (SARTI, 2009, p. 136), mas assumem a postura de parceiros na aprendizagem da docência. Os professores das escolas são convidados a receber estagiários, não havendo seleção prévia para tal. A novidade, nessa proposta, é a elaboração de um projeto pedagógico e do relatório de estágio em parceria, ou seja, professor da escola e estudante preparam as aulas e o relatório final em conjunto. Este último apresenta um cunho reflexivo, no qual o estudante e docente percorrem o caminho de suas experiências para a teoria.

Os professores-colaboradores também têm à sua disposição um curso de extensão oferecido pelo professor-supervisor mostrando o que é e qual a importância do estágio na formação inicial. Essa proposta está em construção, com novos encaminhamentos para o ano de 2013, como por exemplo, a preocupação com o envolvimento da gestão escolar também vista como formadora dos estagiários.

Com relação à USP, *campus* Ribeirão Preto, os estagiários realizam sua prática na gestão, Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nessa perspectiva de formação, há uma iniciativa que visa à aproximação dos professores da escola com os estagiários, tendo como objetivo dessa aproximação o diálogo e a troca de experiências, entre aquele que está passando pelo choque da realidade, e aquele que está inserido, nessa há algum tempo. O diferencial desse programa é a contratação dos Educadores (técnicos em nível superior, que possuem formação em licenciatura e realizam a mediação entre escola e universidade) por meio de concurso, tendo, dentre suas tarefas a “[...] incumbência principal acompanhar os alunos na realização de seus estágios” (CORREA, 2009, p. 9).



Outras experiências brasileiras foram encontradas a partir dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), que ocorrem, bienalmente, desde a década de 80, sendo cada edição em uma universidade localizada em diferentes estados do Brasil. Até o ano de 2012, ocorreram 16 encontros. Para o presente, encontramos, nos anais dos ENDIPE (2008 e 2010), experiências diferenciadas de estágio que envolveram a escola como um espaço possível de formação. Uma breve análise foi feita com base nos trabalhos encontrados, com a leitura de seus resumos, e, quando necessário, do texto completo. Nessa garimpagem, emergiram algumas experiências que chamaram a atenção, envolvendo o professor-colaborador e/ou tentaram aproximar a escola da universidade.

O XIV ENDIPE (2008) privilegiou a discussão dos diferentes lócus de ensino e aprendizagem. Especificamente sobre a relação da escola com a universidade, encontramos textos que seguem as seguintes temáticas: direção e supervisão da escola e o estágio (SCHEIN, 2008); o Papel do Professor Formador (AZEVEDO; ABIB, 2008); colaboração universidade e escola (AROEIRA, 2008); modelo de formação profissional (BORGES, 2008), bem como os modos diferenciados de se realizar o estágio supervisionado, como a Parceria Intergeracional (SARTI, 2008), citada anteriormente; Residência Pedagógica – Rio de Janeiro (GONZAGA, 2008); Estágio como mediação (YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008). Os dois últimos serão expostos a seguir.

Gonzaga (2008, p. 5) nos apresenta a experiência da Residência Pedagógica na Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro baseada na perspectiva da colaboração entre escola, professores, universidade e estagiários “[...] visando à construção de uma convivência harmônica em que cada um tem seu lugar, com suas escolhas epistemológicas, suas crenças, atitudes e estilo”. Nessa pesquisa, a autora aponta que a Residência Pedagógica é um espaço de aprendizagem e reflexão do estagiário, apontando como objetivos: “[...] colocar o aprendiz em contato com a realidade profissional, [...]; integrar teoria e prática, [...]; perceber que o conhecimento nem sempre precisa ser adquirido numa lógica ou sequência racional” (GONZAGA, 2008, p. 6).

Outra proposta diferenciada fala sobre o estágio como mediador da teoria com a prática (YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008). Esse trabalho foi desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, curso de Pedagogia, tendo como foco o estágio de Educação Infantil. Os estágios foram

desenvolvidos pelos estudantes em duplas, facilitando a orientação por parte dos supervisores de estágio: “[...] a organização dos estagiários em duplas favoreceu o processo de mediação, pois todos os alunos atuaram em uma mesma instituição, com concentração simultânea de datas e de horários, facilitando a participação das docentes da UEMS” (YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008, p. 5).

Além disso, o estágio segue uma organização de três etapas, que compreende: “[...] vivência do cotidiano de uma sala de educação infantil durante dois meses [...]”; “[...] intervenção de uma hora de duração, duas vezes por semana [...]”; e “[...] momentos da regência na sala de educação infantil (32 horas), desenvolvendo um Projeto, com acompanhamento das docentes da UEMS” (YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008, p. 6). Após cada um desses momentos, as autoras acrescentam que eram realizadas reuniões coletivas com os estagiários, o que permitia “[...] o repensar das atividades para o próximo dia de trabalho” (YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008, p. 6).

Já o XVI ENDIPE (2010) abordou o campo da formação e do trabalho docente. Encontramos trabalhos sobre: Envolvimento ou importância do Professor-colaborador (DIÓGENES; HOLANDA, 2010; CARVALHO; LIMA, 2010); Parceira/vínculo universidade e escola (DOMINGUES; AROEIRA; ALVES, 2010; DOMINICK; SANTIAGO; FERREIRA, 2010); Relação com a escola (AGOSTINI; SOUZA; LIMA, 2010) e Residência Pedagógica (COSTA, 2010; GIGLIO, 2010). Há outros trabalhos que abordam tais temáticas, porém, para o momento, estes ganham destaque.

Na experiência do NEST (Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói), Dominick, Santiago e Ferreira (2010), assinalaram que ele é o responsável por estabelecer o vínculo entre as instituições de ensino superior e as escolas. Os autores apontam que ambas as instituições têm ficado, cada vez mais, próximas e complementam que, a partir de 2009, o NEST é responsável por encaminhar os estagiários e pesquisadores às escolas e, ao término de suas atividades, solicitam um relatório do que foi realizado. O núcleo de estágio faz “[...] um mapeamento desses relatórios, em consonância com os padrões éticos, buscando possibilidades e dificuldades encontradas nas realidades pesquisadas e socializando esses dados para as equipes da FME que acompanham as escolas” (DOMINICK; SANTIAGO; FERREIRA, 2010, p. 21). Para os autores, a ideia central da ação do NEST “[...] ultrapassa o viés burocrático pelo qual normalmente é entendido o setor pela maioria das



Universidades e outras instituições públicas ou privadas que a ele recorrem” (DOMINICK; SANTIAGO; FERREIRA, 2010, p. 15).

Em outro trabalho, a pesquisa de Costa (2010) complementa os estudos de Giglio (2010), apresentado anteriormente, na medida em que traz as opiniões de estagiários e docentes escolares com relação ao programa de Residência Pedagógica desenvolvido na UNIFESP. Os participantes da pesquisa avaliam o programa de forma positiva, destacando sua importância para a formação de ambos os grupos (estudantes e docentes). Para a autora, o programa de Residência Pedagógica “[...] possibilitou além de uma aproximação entre a teoria acadêmica e a prática docente, uma nova forma de relação entre elas [...]”, além de contribuir “[...] com subsídios importantes para o favorecimento da constituição da identidade docente, tanto dos estudantes do Curso de Pedagogia da Unifesp, quanto dos educadores/ professores da rede municipal” (COSTA, 2010, p. 10).

Dessa forma, as experiências nacionais, dentre outras, apresentadas avançam no sentido de oferecer um diálogo mais efetivo entre teoria e prática, além de estabelecer relações mais próximas com a escola e oferecer possibilidades de um trabalho em conjunto, no qual a universidade e a instituição escolar estão envolvidas com o processo de formação. Apesar dessas propostas, sabemos que, enquanto espaços privilegiados de diálogo entre teoria e prática, os estágios curriculares enfrentam um duplo desafio: de um lado é necessária uma “[...] revisão dos formatos, garantindo o tempo e as condições adequadas para o contato qualificado dos estudantes com professores e escolas [...]”; por outro lado, é indispensável questionar “[...] o grau de interação existente entre as instituições formadoras e as instituições estagiadas [...]” e “[...] a capacidade de diálogo entre os saberes destas duas instituições e entre os profissionais que nelas atuam” (GIGLIO, 2010, p. 379).

97

O contexto internacional do estágio supervisionado na docência

As experiências relacionadas aos Estados Unidos, Canadá, França, Inglaterra e Portugal nas quais encontramos elementos que se colocam como avanços tanto na prática do estágio como na formação de professores, dentre outras, de forma resumida, nos oferecem outras leituras.

Nos Estados Unidos, há dois tipos de programas de formação de professores: aqueles que seguem uma linha Tradicional (Traditional route program), sendo um curso universitário de quatro anos centrado no ensino; e aqueles que seguem a chamada rota Alternativa (Alternative route program) com foco na maneira como os alunos aprendem e nos métodos eficazes de ensino, visando preparar professores especialistas provenientes, geralmente, dos cursos de bacharelado. Nesse país, os estados podem escolher o programa que vai formar e preparar seus professores, dando prioridade aos programas alternativos (U.S. DEPART. OF EDUCATION, 2009).

No âmbito dessa compreensão, Diniz-Pereira (2008) apresenta a experiência da Universidade de Wisconsin-Madison com a formação dos futuros professores no que tange à elaboração dos estágios, envolvendo os professores supervisores da universidade e professores tutores das escolas. Os tutores se apresentam à universidade mostrando sua intenção em receber estagiários. Eles são selecionados para a função e recebem um pró-labore em dinheiro para exercer o papel de formador; enquanto que os supervisores contam com o auxílio de professores assistentes (Teacher Assistant), alunos de pós-graduação da universidade que trabalham junto ao professor supervisor em um período temporário, recebendo um salário e tendo suas mensalidades do curso dispensadas por esse período.

Os estagiários têm um contato intenso com as escolas de educação básica, desde o primeiro semestre do curso. O diferencial desse programa é a existência das "escolas de desenvolvimento profissional" (Professional Development School), que, mesmo se tratando de escolas públicas e particulares, funcionam "[...] como espaços especialmente voltados para a formação de professores, não dicotomizando formação inicial e continuada e trabalhando de uma maneira mais orgânica com a Universidade" (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 263-264). Embora haja essa compreensão, Zeichner (2010, p. 481) aponta como impasse que esses supervisores são originários de vários países e sendo assim "[...] eles, com frequência, não estão familiarizados com as escolas locais".

Em outra experiência, Universidade do Estado de Michigan, há uma parceria entre governo, setor privado e educadores com o programa *Teacher Education Model for the 21st Century* para preparar professores para todos os níveis de ensino em um curso com duração de cinco anos. Os estudantes realizam uma formação profissional de dois anos; depois, entram em um



programa de estágio de um ano na escola, acompanhados por professores da universidade. Durante esse período, os futuros professores continuam em um curso acadêmico na universidade e são supervisionados pelos professores universitários, enquanto são lentamente introduzidos na prática junto a um professor-tutor (STUART; TATTO, 2000).

No Canadá, Quebec, podemos encontrar a valorização do professor da escola como formador de futuros docentes a partir da contratação de *professores associados*², os quais, além de uma formação oferecida pela universidade, recebem um auxílio financeiro para orientar estagiários na sala de aula, como parte de seu trabalho. Essa iniciativa ocorreu no princípio dos anos 90, quando o Ministério da Educação do Quebec (MEQ³) propôs uma reforma para a formação de professores: adição do quarto ano de graduação e 700 horas de estágio distribuídas nos quatro anos. OMEQ investiu nas escolas visando acompanhar os estágios nas tarefas de recepção, supervisão, avaliação dos formandos e formação de professores e professores associados (LACROIX-ROY; LESSARD; GARANT, 2003; QUEBEC, 2002).

Essas reformas originaram programas de formação oferecidos em doze universidades do Quebec. Todas as universidades têm autonomia para desenvolver os programas de formação respeitando o que é estabelecido pelo comitê de credenciamento dos programas de formação de professores (CAPFE – Comitê d’Agrément des Programmes de Formation à l’Enseignement), formado por representantes da escola e da universidade (GERVAIS; DESROSIERS, 2005). A formação em alternância ocorre entre o meio universitário e o meio escolar, oferecendo períodos em que se trabalha mais a teoria em sala de aula e períodos em que se destina a prática vinculada às escolas aos formandos. Os estudantes de licenciatura iniciam suas atividades práticas no primeiro dia letivo de aula da escola, e permanecem, nesse ambiente, em grupos, por um período de 14 à 16 semanas. Algumas mudanças ocorridas, nesse sentido, visaram priorizar a experiência prática na escola em concomitância com a universidade (KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006). Assim, quando finalizam a formação, os professores recebem um certificado contendo uma concessão para ensinar (fato que anterior a essa reforma não ocorria) e permanecem em estágio probatório em seus dois primeiros anos de experiência, com a supervisão de um professor experiente.

Gervais e Desrosiers (2005) nos afirmam a importância da escola como locus de formação, mostrando a responsabilidade social desta na formação dos

estagiários, bem como sua parceria com a universidade. Nessa relação, vários atores estão envolvidos, estando o estagiário no centro: professores associados (escola), membros da direção, supervisores (universidade), outros membros da equipe escolar, e colegas estagiários.

Como exemplo dessa proposta, na área da Educação Física (sendo similar para a Pedagogia), há um programa de formação de professores na Universidade de Montréal que procura atender às exigências feitas pelo MELS. Nessa instituição, o currículo, centrado no modelo acadêmico, foi substituído pelo modelo profissional de formação. O antigo modelo compreendia a formação do profissional enquanto um tecnólogo, “[...] que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa [...]” com o intuito de aplicá-los na prática escolar (BORGES, 2008, p. 161); os estágios ocorriam no final do curso com uma duração não muito longa, sendo controlados pela universidade. Dessa forma, “[...] os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários” (BORGES, 2008, p. 161).

Mas, no atual modelo profissional de formação, passou a ter como ênfase: o profissional reflexivo “[...] que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática” (BORGES, 2008, p. 161); a prática como centro, contemplando um modelo de estágio em alternância que ocorre ao longo da formação; a escola se tornou o lócus de formação do futuro professor e passou a envolver vários atores, como os “[...] professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio) [...]”, “[...] diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores” (BORGES, 2008, p. 161).

Assim, os estágios ocorrem desde o início da graduação, com o objetivo de inserir, gradualmente, o licenciando no meio escolar “[...] indo da familiarização e assistência à regência de classe propriamente dita [...]”, além de contar com o professor associado (titular da escola) que acolhe os estagiários e possui responsabilidades sobre eles (BORGES, 2008, p. 157).

A formação de professores na França também passou por uma reforma nos anos 90. No início dessa década, foram criados os Institutos Universitários de Formação dos Professores (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres – IUFM) localizados em diversas cidades (*online*⁴). Os IUFM tendiam a agir dentro das universidades, tendo como premissa a formação inicial e/ou continuada de professores que pretendem ou trabalham desde o ensino primário, o ensino geral,



até o ensino secundário, com disciplinas específicas (*online*). Os formandos têm contato com as disciplinas teóricas das ciências da Educação, e, em seguida, iniciam os estágios de observação, prática acompanhada e, posteriormente, o “estágio em responsabilidade”. Nesse sistema, os aprendizes passavam pelos três ciclos da escola primária (LACOSTE; LOARER; MONNANTEUIL, 2007).

Nesse contexto, na observação, o estagiário confronta a realidade na qual irá atuar examinando a prática de um professor experiente. Na prática acompanhada, o aprendiz se insere por 108 horas no desenvolvimento das atividades práticas da sala de aula, com a presença e supervisão do professor responsável pela classe (*online*). Há também o estágio em responsabilidade (remunerado – *online*⁵), visando à formação em alternância: os estagiários vão à escola durante 108 horas, e uma vez por semana ficam responsáveis pela classe; a seguir realizam dois estágios agrupados em um período de três semanas cada, quando o formando oferece suporte para a classe de um professor titular. Nesse sistema, os aprendizes passam pelos três ciclos da escola primária (LACOSTE; LOARER; MONNANTEUIL, 2007). Assim, além das atividades práticas, esse tipo de estágio conta com uma análise da compreensão sobre a prática profissional, reflexão sobre o trabalho e a disciplina a ensinar, bem como acompanha a aquisição de conhecimentos da ciência necessários ao exercício da atividade de ensino. Portanto, a formação para o ensino e a formação teórica devem ocorrer de forma simultânea (SEPTOURS; GAUTHIER, 2003).

Em 2010, os IUFM passaram pela reforma denominada de *Masterisation*, incluindo o nível mestrado na formação de professores. Essa reforma advinda do Processo de Bolonha estabeleceu uma política comum de formação de professores para os países que fazem parte da União Europeia. Segundo esse Processo, além da unificação da formação superior dos países da União Europeia, para a formação docente, é previsto que todos os professores sejam qualificados em nível de mestrado para exercer a profissão. Essa política valoriza aspectos na formação que julgamos necessário ser destacados: a aquisição do conhecimento relativo às disciplinas a ensinar, sobretudo na preparação do professor generalista; a fundamentação da prática de ensino na investigação, e a iniciação à prática profissional em contexto escolar. Dessa forma, para a aprendizagem da prática profissional, a União Europeia (BRUXELAS, 2007) estabeleceu a parceria entre instituições de ensino superior e escola, sendo este, dentre outros, um princípio comum que todos os países

devem seguir, realizando as adaptações para cada realidade.

Porém, em 2012, a França passou por uma nova reforma, substituindo os IUFM pelas Écoles Supérieures Du Professoratet de l'Éducation (Escolas Superiores do Professorado e da Educação – ESPE⁶). As ESPE visam a uma formação com forte dimensão profissional em nível mestrado. Participam tanto da formação inicial docente, quanto da formação continuada do professor-pesquisador do ensino superior (*online*⁷), ou seja, formam desde professores da escola maternal até os professores do ensino superior. Partem do princípio de que os profissionais da educação “devem aprender progressivamente em um processo integrado de uma parte de saberes teóricos e de saberes práticos fortemente articulados uns aos outros, e de outro lado os períodos de estágio em situação⁸” (*online*)⁹. A formação prática, na forma de estágios curriculares, é plenamente integrada na formação, mantendo uma relação próxima com um tutor no interior da instituição escolar que tem como função supervisionar e acompanhar os estagiários. Além disso, os estágios devem ter origem em um tempo de preparação e a uma fase de exploração e de análise reflexiva.

Em Portugal, há uma política nacional de formação de professores que também está diretamente ligada ao Processo de Bolonha. Nesse país, a formação inicial de professores se dá com três anos de licenciatura (nível de graduação) e dois anos de mestrado, com caráter profissionalizante. No Decreto-Lei n. 43/2007, podemos destacar que

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional (PORTUGAL, 2007a, p. 1320).

Para os formandos a professores, o currículo é organizado da seguinte maneira nos Mestrados em Ensino: “[...] as componentes de Formação educacional geral (25 %), Didáticas específicas (25%), Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada (40%) e Formação na área de docência (5%)” (CLAUDINO, 2011, p. 26). Ao final do curso de mestrado, os futuros professores devem apresentar uma dissertação acerca de sua iniciação à prática profissional.

Encontramos também alguns exemplos diferenciados de estágios na



Austrália. No relatório “[...] Teachers for the Future – The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce” (SKILBECK; CONNELL, 2004, p. 45), os autores citam inovações de parcerias entre universidade e escola na formação inicial de professores em diversas universidades, das quais predominam a formação no mestrado. Ao mesmo tempo que reconhecem a importância da escola enquanto espaço de formação, enfrentam dificuldades com relação à participação ativa destas na inserção de estagiários.

Na Holanda, na Universidade de Utrecht, há a iniciativa de se estabelecer uma colaboração entre universidade e administração da escola. Os estagiários vão à escola durante quatro meses, podendo ministrar suas aulas individualmente após esse período por outros quatro meses, quando ele fica com total responsabilidade pela sala de aula. Os estudantes são supervisionados a distância por tutores e o acompanhamento é praticamente baseado na reflexão e experiência do aluno, sendo imprescindível para realizar a ponte entre teoria e prática (KORTHAGEN; LOUGHRAN; ROUSSELL, 2006).

Tanto na Austrália quanto na Holanda, observamos que nos programas citados, os formadores de professores compreendem que a prática não é uma forma de aprendizado, mas sim a reflexão desta e a interação com o outro.

Na Inglaterra, a formação de professores também passou por três principais reformas durante o século XX, assim apresentadas por Moon (2008): florescimento da tradição progressista fundamental (1900-1970); esperança e expansão (1970-1985) e; desilusão e contração (1985-2000). Em cada uma dessas etapas, observamos uma tensão e uma preocupação no que diz respeito à formação prática ou teórica dos professores, local onde serão formados, quem valida ou certifica essa formação.

Nessas tensões, Moon (2008) assinala que três aspectos foram bem aceitos: a noção de parceria entre as escolas e os formadores de professores; o conceito de que os docentes escolares são mentores dos estagiários e; avaliação dos professores em período probatório a partir de um quadro de competências. O primeiro aspecto é bem recebido pelos licenciandos, sendo que é, nessa relação, que se constitui a “qualidade da experiência” (MOON, 2008, p. 107). É proposta aos professores da escola (experientes), a participação no planejamento e instalação do programa de formação na instituição escolar. Nesse caso, os docentes da escola atuam como ‘mentores’, recebendo uma formação da universidade a qual destaca o papel que devem

desenvolver. Segundo Moon (2008, p. 108), “[...] o apoio prestado pelos docentes aos seus colegas em formação é uma prática tradicional [...]” no país.

Assim, os professores experientes das escolas participam da avaliação final dos recém-formados, sendo essas responsabilizadas por boa parte da formação dos futuros professores, pois é de compreensão do governo que as escolas estão mais bem colocadas para ajudar os futuros docentes no desenvolvimento de técnicas de ensino prático (EDWARDS, 1995).

Um exemplo concreto que ocorre tanto na Inglaterra como no País de Gales, é o Bachelor of Education Program (B.Ed), curso de graduação exigido para quem deseja ser professor do ensino primário. Nesses países, ocorre a elaboração de um currículo nacional para a formação de professores (“The National Curriculum for Teacher Educational”) visando à preparação destes para as escolas primárias e secundárias financiadas pelo governo (STUART; TATTO, 2000). O curso possui um currículo composto por conhecimentos e compreensões de matérias pedagógicas juntamente com provas práticas de ensino. A principal característica desse programa é que, pelo menos, 50% dele está vinculado a uma base escolar.

Em ambos os países, os alunos-mestres passam por diferentes fases durante o estágio: a fase 1 corresponde ao momento de se aprender conceitos, explorá-los e compartilhá-los; na etapa 2, eles definem uma tarefa prática e a realizam; a fase 3 existe para que os alunos discutam a tarefa realizada e façam conexões; nos passos 4 e 5, os estudantes devem verificar o que foi aprendido através da prática em sala de aula. Edwards (1995) aponta que, durante essas etapas, os alunos-mestres estão em constante diálogo com os professores-colaboradores da escola.

Com base nas experiências internacionais, o que observamos foi a centralidade dada à escola na formação dos futuros docentes, sendo que, em boa parte, a escola toma para si a responsabilidade formal de iniciá-los no ambiente profissional. Esse pressuposto é apontado por Canário (2000), na medida em que reconhece esse espaço como formador de professores profissionais, ou seja, o autor anuncia...

[...] que as escolas sejam encaradas como os lugares fundamentais de aprendizagem profissional e não como meros lugares de “aplicação”. A aceitação deste pressuposto implica que os contactos estreitos com os contextos de trabalho sejam o mais



precoces possível e estejam presentes ao longo de todo o percurso de formação inicial, não se circunscrevendo a uma etapa final. Só desta forma é possível favorecer um percurso iterativo entre formação e trabalho que permite o movimento duplo de mobilização, para a acção, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial (CANÁRIO, 2000, p. 13).

Nos países apresentados, há em destaque a figura do professor da escola ocupando um espaço essencial no desenvolvimento profissional docente, sendo reconhecido, formalmente, como formador de futuras gerações docentes.

Considerações finais

Nós poderíamos concluir este texto dizendo que o grande desafio do Estágio Curricular Supervisionado está em fazer do ensino uma atividade profissional e não uma atividade artesanal ou decorativa. Essa compreensão envolve a noção de que a formação de professores deve ter como referência o trabalho docente. Caso contrário, expressões do tipo “na prática, a teoria é outra”, “o professor se torna professor, sendo professor” e, assim por diante, continuarão sendo perpetuadas.

Gauthier, Martineau, Malo e Simard (1998) nos provocam sobre o assunto ao colocar sobre o paradoxo da Pedagogia: “ofício sem saberes” e “saberes sem ofício”. Antes não se tinha um corpo de saberes que fundamentassem o ofício de ensinar (ofício sem saberes), mas, a partir das Ciências da Educação, se criou esse corpo de fundamentação desvinculado do exercício profissional, prática profissional (saberes sem ofício), constituindo-se, também, em outro desafio: dar uma identidade para essa área.

Dessa forma, no presente texto, que expõe o Estágio Curricular Supervisionado em diferentes contextos a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, buscamos apresentar como fio condutor a *dimensão profissional de formação*.

E o que tal dimensão representa? O que está por trás da ideia de formação profissional? O que as diferentes experiências e realidades encontradas nos apontam em termos de Estágio Curricular e Prática de Ensino? Qual é o lugar que a prática ocupa no processo de estágio? E a relação

universidade e escola?

Neste trabalho, essas questões, entre outras, podem ser organizadas em torno de quatro pontos complementares e interligados: (a) A relação Universidade e Escola mediada pelo Modelo de Formação; (b) Os Professores de Escola como Formadores; (c) A Política Docente de Formação de Professores e; (d) O Estágio Curricular e a Prática de Ensino como uma área de conhecimento emergente e complexa.

Observamos que a profissionalização do ensino apresenta uma conexão muito significativa com a epistemologia da prática sugerida por Schön (2000), em contraposição a epistemologia da racionalidade técnica vinculada, muitas vezes, ao modelo acadêmico de formação. Nessa direção, pensar a relação universidade e escola significa pensar também no modelo de formação que está engendrando esse processo. No modelo acadêmico, o processo está centrado no conhecimento científico, enquanto que, no modelo profissional, é a escola e a prática que ganham destaque, dando margem à participação de outros atores sociais.

A experiência do Canadá, bem como da França concebem não só a escola como lugar de formação, mas também uma epistemologia da prática profissional como fundamento desse processo. Nas outras experiências internacionais, a escola, enquanto lugar de formação, é uma realidade, embora haja também as exceções.

Porém, no Brasil, nós temos um discurso sobre a formação, a escola e o estágio, padecendo na dimensão crítica, muitas vezes acrítico ao não tratarmos de fato da formação de professores. Da mesma forma que padecemos em não considerar a prática e a prática profissional como um lugar de formação e de produção de conhecimento. Nesse sentido, o desafio consiste em uma mudança de mentalidade que, de fato, considere esses espaços como lugares de formação.

No modelo profissional de formação ou no modelo perspectivado pela profissionalização do ensino, emerge a figura do formador, ou tutor e/ou mentor. Neste trabalho, nós atribuímos destaque para a categoria do formador, denominado como professor-colaborador, professor associado, professor-cooperante, professor parceiro etc. Entretanto, a figura do professor formador não existe na realidade brasileira se comparada com a experiência francesa, canadense ou americana em função de que recebem uma formação



específica para exercer essa função, ganhando um grau de distinção na cultura pedagógica. Ser um professor formador significa ser um expert no campo do ensino, significa que é alguém que domina o conhecimento pedagógico/didático do conteúdo específico (SHULMAN, 1987). Portanto, é alguém que sabe ensinar a ensinar, que possui “saberes para ensinar” e “saberes a ensinar” (PERRENOUD, 2001).

Assim, há necessidade de que, na política docente brasileira, seja concedido um espaço para a seleção e preparação desses professores para essa função, além de reconhecimento na carreira docente. Embora nos normativos legais voltados para a formação de professores a docência seja a base dessa nova construção identitária, ela pode não ter o lugar que lhe cabe no processo de formação.

O ensino é uma atividade complexa, pois a natureza do objeto do trabalho é: humana; individual e social; heterogênea; ativa e capaz de oferecer resistência; comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade); não pode ser analisado e nem reduzido aos seus componentes funcionais em função de que “[...] o produto do trabalho é intangível e imaterial”, podendo dificilmente “[...] ser observado, medido” (TARDIF, 2002, p. 124-125). Porém, o ensino é algo sério e não podemos mais continuar improvisando na formação de professores. Chegou o momento de transformar o discurso em ação, a Prática de Ensino em objeto de estudo e a pesquisa e a formação assumirem, de fato, a docência como a base dessa identidade. Do mesmo modo, os professores de estágio da universidade precisam também profissionalizar-se e trabalhar em conjunto com os professores de escola, colocando o Estágio Curricular e a Prática de Ensino como centro do processo de formação.

Notas

- 1 Parecer CNE/CP 28/2001; Resolução CNE/CP 2/2002.
- 2 Professores que recebem estagiários em sua sala de aula, na escola. A nomenclatura “professor associado” é utilizada em todos os programas de formação do Quebec.
- 3 Atualmente Ministère de l'Éducation Loisir et Sport Du Quebec (MELS).
- 4 Cf. <http://www.iufm.fr>
- 5 Cf. <http://www.education.gouv.fr>

- 6 Cf. <http://espe.u-pec.fr/l-espe/presentation/de-la-masterisation-a-aujourd-hui/la-masterisation-505007.kjsp>
- 7 <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72789/espe-tout-savoir-sur-les-ecoles.html>
- 8 Tradução nossa.
- 9 <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72790/espe-une-formation-a-forte-dimension-professionnelle-reconnue-par-un-diplome.html>.

Referências

AGOSTINI, Sandra; LIMA, Maria Socorro Lucena; SOUSA, Ana Lourdes Lucena. O Estágio Supervisionado na Formação de Professores: múltiplos olhares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

AROEIRA, Kalline Pereira. Saberes e estágio supervisionado: possibilidades e desafios na ação colaborativa entre universidade e escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

108 AZEVEDO, MariaAntonia Ramos de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. O papel do professor formador frente aos cenários educacionais no seu trabalho de orientação de estágios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE) 14., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física:** perfil, papel e potencialidades. Rio Claro, 2012, 158f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BORGES, Cecília. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946. Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 1946. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, 1946.



_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962.** Fixa o Currículo Mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 10, p. 95-100, 1962 (Relator Valnir Chagas).

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 9, de 6 de outubro de 1969. Fixa o currículo do curso de Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 out. 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 4.873/75.** Formação Pedagógica das Licenciaturas. Documenta, Brasília, v. 181, p. 212, 1975.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

_____. Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 ago. 1982.

_____. Decreto n.º 89.467, de 21 de Março de 1984. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, 21 mar. 1984.

_____. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de março, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18859.htm. Acesso em: 6 jul. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jun. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 744/97, de 3 de dezembro de 1997.** Relatora: Silke Weber. Documenta, Brasília, p. 2, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf. Acesso em: 5 jun. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 9/2001, 8 maio, 2001a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de maio, 2001. Seção 1, p. 131. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 7 out. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 28/2001, 2 out. 2001a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 02 de out, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 7 out. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 19 de fevereiro de 2002a. Institui aduração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 9.

_____. Presidência da República/Casa Civil. **Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

BRUXELAS. Comissão das Comunidades Europeias. **Melhorar a qualidade da formação acadêmica e profissional dos docentes**. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Bruxelas, 2007.

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior. Universidade de Aveiro, 2000. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/Rui_Canario.pdf. Acesso em: 23 abr. 2012.

CARVALHO, Michelle Barroso de Oliveira; LIMA, Maria Socorro Lucena. Construindo a Docência: Professor e Estagiário na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1CD-ROM.

CLAUDINO, Sérgio. A formação Inicial dos professores portugueses de geografia: por uma recontextualização disciplinar e formativa. **Revista Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 15, p. 13-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/1>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CORREA, Bianca Cristina. Experiências de estágio em um curso de Pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CIDINE: Novos contextos de formação, pesquisa e mediação, 2009, Vila Nova de Gaia, Aveiro, Portugal. **Anais...** Aveiro: Vila Nova de Gaia, 2009.

COSTA, Virginia Fernandes da. Tecendo a formação universitária e contínua no programa de residência pedagógica da Unifesp, Guarulhos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1CD-ROM.



CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. Rio Claro, 2012, 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Eglá; TRAVERSINI, Clarice Saete; PERES, Eliane; BONIN, Lara Tatiana. **Trajetória e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2008.

DIOGENES, Amanda Nunes; HOLANDA, Sofia Cavalcanti Lima de Professores-monitores e o desenvolvimento dos estágios supervisionados: a importância da relação institucional entre escolas e universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1CD-ROM.

DOMINGUES, Isaneide; AROEIRA, Kalline Pereira; ALVES, Wanderson. Formação e Trabalho na Escola: Olhares e Perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

DOMINICK, Rejany dos Santos; SANTIAGO, Solange; FERREIRA, Sueli Camargo. O estágio na formação de professores em Niterói – RJ: interações, construções e reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1CD-ROM.

EDWARDS, Anne. Teacher education: Partnerships in pedagogy? **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 11, n. 6, p. 595-610, 1995. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X9500015C>. Acesso em: 3 ago. 2009.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERVAIS, Colette; DESROSIERS, Pauline. **L'école, lieu d formation d'enseignants**: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Laval: Les presses de l'université Laval, 2005.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONZAGA, Kátia Valéria Pereira. A residência pedagógica como espaço privilegiado de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: A report of the Holmes Group. East Lansing, Michigan: Holmes Group. 1986.

KORTHAGEN, Fred; LOUGHRAN, John; RUSSELL, Tom. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 22, n. 8, 2006. p. 1020-1041. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000618>. Acesso em: 3 ago. 2009.

LACOSTE, Jean-Pierre; LOARER, Christian; MONNANTEUIL, François. **Les stages en responsabilité dans la formation initiale des professeurs**. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Paris (França), 2007. (Rapport IGAENR – Rapport conjoint IGEN-H.G.A.E.N.R. Mars, 2007). Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid5098/les-stages-en-responsabilite-dans-la-formation-initiale-des-professeurs.html>. Acesso em: 24 mar. 2011.

LACROIX-ROY, Francine; LESSARD, Michel; GARANT, Céline. **Étude sur les programmes de formation et l'accompagnement des stagiaires**. Canadá: Table MEQ-Universités, 2003. Disponível em: <http://www.mels.gouv.qc.ca/>. Acesso em: 01 mar. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOON, Robert. As políticas reformistas: transição na formação dos professores na Inglaterra. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. **Política de formação de professores em Portugal**. Portugal: Notiforma/Touch, 2007.

_____. Decreto Lei nº 43/2007. **Diário [da] República**, Portugal, 22 fev. 2007a. 1. A série nº 38. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.



QUEBEC. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. **Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement**. Rapport d'évaluation de programme. Bibliothèque nationale du Québec, 2002. Disponível em: http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/EncStagiairesRapEval_f.pdf. Acesso em: 5 ago. 2009.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor formador e as possibilidades da parceria intergeracional na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

_____. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago, 2009. Disponível: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 21 jan. 2010.

SCHIEN, Diana. Um olhar da escola sobre a sua relação com o estágio supervisionado na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE) 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEPTOURS, Georges; GAUTHIER, Roger-François. **La formation initiale et continue des maîtres**. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche França. Rapport conjoint IGEN-G.A.E.N.R. février, 2003. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid2119/la-formation-initiale-et-continue-des-maitres.html>. Acesso em: 24 mar. 2011.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SKILBECK, Malcom; CONNELL, Helen. Teachers for the future: the changing nature of society and related issues for the teaching workforce. **A report to the teacher quality and educational leadership taskforce of the ministerial council for education, employment training and youth affairs**. Austrália, september, 2004. Disponível em: <http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/publications,11582.html>. Acesso em: 9 set. 2009.

SOUZA NETO, Samuel. **A educação física na universidade**: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. São Paulo. 1999. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

STUART, Janet S.; TATTO, Maria Teresa. Designs for initial teacher preparation programs: an international view. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 5, p.

493-514, 2000, Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035500000318>. Acesso em: 23 ago. 2009.

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

U.S.Department of Education. **The secretary's sixth annual report on teacher quality: a highly qualified teacher in every classroom**. United States of America: Ed Pubs, Education Publications Center, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Universidade Federal de São Paulo. **Manual do Programa de Residência Pedagógica**. Departamento de Educação, Universidade Federal de São Paulo, 2011. Disponível em: http://humanas.unifesp.br/observatorio/resid/prp_manual_v2011_revclecio.pdf. Acesso em: 11 mar. 2011.

YAMIN, Giana Amaral; RODRIGUES, Almerinda Maria dos Reis Vieira; SILVEIRA, Débora de Barros. A mediação como instrumento fundamental para o trabalho de estágio supervisionado: limites e possibilidades na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, 2010. p. 479-503, set./dez. 2010. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116968009>. Acesso em: 7 abr. 2012.

Profa. Ms. Marina Cyrino
Universidade Estadual Paulista | Rio Claro
Instituto de Biociências
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino |
DOFPEN

FAPESP | Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
E-mail | ma.cyrino@hotmail.com



Prof. Livre-Docente Samuel de Souza Neto
Universidade Estadual Paulista | Rio Claro
Instituto de Biociências
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino |
DOFPEN
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física | NEPEF-FPCT
E-mail | samuelsn@rc.unesp.br

Recebido 19 fev. 2014

Aceito 6 jul. 2014

Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente

Adir Luiz Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Apesar da expansão da Universidade no Brasil, um obstáculo permanece: a obrigação de o estudante dominar um conhecimento que não é somente de aprendizado cognitivo. Geralmente a sobrevivência acadêmica depende de um engajamento cognitivo-social com a construção de estratégias de aprendizado e no processo de socialização universitária. Isso significa uma ressocialização com transformações nos estudantes trazendo mudanças de práticas, linguagens, ideologias e estruturas mentais. As possibilidades democráticas da educação superior tencionam-se entre três dimensões: socialização universitária, projetos de aprendizado e de futuro profissional. Entretanto, as universidades continuam orientadas por resultados acadêmicos tradicionais e desconhecem as condições da socialização estudantil.

Palavras-chaves: Sociologia da educação. Socialização universitária. Educação superior.

116

Socialization in the university: when just study is not enough

Abstract

In despite of the university expansion in Brazil an obstacle remains: the student obligation of mastering knowledge not achieved only by the cognitive learning. Ordinarily the academic survival depends on cognitive-social engagement in the construction of learning strategies and in the university socialization. This means a re-socialization with transformations in students' lives bring changes on practices, languages, ideologies and mind structures. The democratic possibilities of superior education stressed itself between three dimensions: university socialization, learning projects and professional future projects. Nevertheless, the universities remain oriented by the traditional academic results and unaware of the conditions of students' socialization.

Keywords: Sociology of education. University socialization. Superior education.



Socialização a la universidad: cuando sólo estudiar no es el suficiente

Resumen

A pesar de la expansión universitaria en Brasil, uno obstáculo permanece: la obligación del estudiante dominar uno conocimiento que no es solamente del aprendizaje cognitivo. Generalmente la supervivencia académica depende del compromiso cognitivo-social con la construcción de estrategias de aprendizaje y el proceso de socialización. Esto significa una resocialización con transformaciones en los estudiantes trayendo cambios de prácticas, lenguajes, ideologías y estructuras mentales. Las posibilidades democráticas de la educación superior se tensionan entre tres dimensiones: socialización universitaria, proyectos de aprendizaje y porvenir profesional. Entretanto, las universidades continúan orientadas por resultados académicos tradicionales y desconocen las condiciones de socialización estudiantil.

Palabras-clave: Sociología de la educación. Socialización universitaria. Educación superior.

Introdução

Ainda que tenha havido uma enorme ampliação das matrículas no ensino superior no Brasil¹ na última década, persiste uma menosprezada lacuna nas bases epistemológicas da educação universitária: a exigência para os estudantes do domínio de conhecimentos que são inatingíveis unicamente pela aprendizagem cognitiva. Passada a euforia pelo ingresso no curso superior, os estudantes têm a impressão de que foram “promovidos” para um nível avançado de incompetência escolar, pois há poucas similitudes entre a experiência de aprendizagem adquirida no ensino médio e a organização e os conhecimentos exigidos na universidade. Até os alunos com bom histórico escolar se sentem estranhos no meio ambiente universitário, o que é uma reviravolta nas suas expectativas ingênuas de rápida adaptação ao ensino superior. O que dizer, então, daqueles que chegam inseguros e com menos recursos de conhecimentos e de condições materiais, devido às suas deficiências escolares e vindos de meios sociais populares?

Mesmo com essas diferenças, a sobrevivência acadêmica dos estudantes, de fato, depende do seu engajamento cognitivo e social no meio ambiente universitário, com a construção de estratégias de aprendizagem e com o investimento em processos de socialização, efetivamente orientados mais por relações sociais, pessoais e coletivas, do que institucionais. Adaptar-se simultaneamente às exigências cognitivas e relações sociais do ensino superior, contando com amigos, colegas e professores para suprir as deficiências organizacionais, não é uma "escolha" dos estudantes: a maioria descobre rapidamente que é a única chance de sucesso real nos seus projetos de estudo e de formação profissional.

Práticas de estudos e aprendizagem entre os estudantes universitários

As queixas conhecidas dos professores, de todas as áreas do conhecimento e sem distinção de curso, desde sempre e de diversas formas dizem a mesma coisa: que os alunos vêm sem base para a universidade, que os alunos não se interessam em aprender o que lhes é ensinado, que muitos só vêm para as aulas para encontrar com os amigos, que alguns só dão importância aos conteúdos já no final do curso. Certa vez, de forma irônica mas sincera, um professor da área de exatas comentou que os novos estudantes sabiam tão pouco de matemática que ele já havia proposto que se criasse uma disciplina chamada "Cálculo 0", porque a disciplina de Cálculo ler a considerada muito avançada pelos alunos. A realidade, que é encontrada em muitos outros países, é a de que o meio universitário é um mundo estranho para os estudantes que chegam socializados de acordo com a educação escolar anterior. Na experiência escolar generalista difundida no ensino médio, as tarefas e as formas de estudo não preparam os alunos para as disciplinas específicas do ensino superior e para os formatos acadêmicos e profissionalizantes das universidades.

Na lógica da vida real na cultura acadêmica, ao contrário do que se suporia, a universidade ensina a ensinar, mas não ensina a aprender. A aprendizagem dos estudantes do ensino superior, nada os tendo preparado para isso, continua sendo uma estratégia a ser construída por eles mesmos durante o curso. Sem desenvolver esse "aprender a aprender", corre-se o risco de se



perder não, apenas, o conhecimento científico difundido nos cursos universitários, mas também o próprio sentido de utilidade social da educação no ensino superior.

Embora a preocupação com o desenvolvimento da autonomia cognitiva dos estudantes (aprender a aprender) continue sendo uma prioridade da educação contemporânea, desde os anos de 1980 os estudos quantitativos e qualitativos colocam em questão as capacidades e o empenho dos sistemas de ensino para se atingir essa meta, especialmente nos cursos superiores (local crítico para a formação docente, técnica e científica). Destaca-se, especialmente, o abandono da aprendizagem dessa autonomia, tendo em vista a aprendizagem implícita dos estudantes que são induzidos a se preocupar e focar, antes de tudo no sistema de avaliação, considerando os resultados de desempenho (notas e conceitos) em detrimento da aprendizagem de conhecimentos sociais e profissionais úteis. Nessa lógica utilitária dos currículos, o processo de autonomia da aprendizagem, isto é, aprender a aprender, “[...] representa uma componente da aprendizagem que é essencial e extremamente influente, e, no entanto, tem sido largamente ignorada nos procedimentos de avaliação” (ENTWISTLE, 1986, p. 151).

Mas, se a aprendizagem é o motor e o fim do ensino, em vez de resultados do sistema de avaliação, então qual poderia ser uma definição precisa para “aprendizagem” como objetivo educacional no ensino universitário? Uma definição formal da aprendizagem indicaria que se trata de um processo de mudança estável no comportamento e no pensamento, passando-se na mentalidade do sujeito de concepções superficiais e descontextualizadas do conhecimento anterior para concepções mais complexas e atualizadas. É o que poderíamos qualificar como as competências práticas e teóricas fundamentadas de acordo com padrões científicos e sociais aceitáveis para pessoas e profissionais com escolaridade superior. Porém isso não daria conta de uma ampla compreensão multifatorial do próprio processo de aprendizagem e das formas de estudo a ele associadas, considerando-se os contextos sociais da atualidade, a cultura histórica da educação escolar, as condições subjetivas e pessoais, os recursos acadêmicos e os campos cognitivo e profissional.

Contudo, a questão pedagógica é evidente para o ensino universitário: por que alguns estudantes aprendem, isto é, incorporam as concepções sofisticadas do ensino superior, enquanto outros mantêm suas concepções ingênuas da escolaridade anterior? Tentando responder a essa preocupação,

estudos orientados pela psicologia comportamental e cognitiva, apoiados por extensas pesquisas quantitativas, propuseram a noção das estratégias de aprendizagem (*learning strategies*), ressaltando a importância para o sucesso escolar dessa abordagem para a aprendizagem e para o estudo. Essa noção pressupõe, igualmente, o desenvolvimento da autonomia do estudante condizente com a condição de pessoa adulta que se espera de universitários.

Em linhas gerais, distinguem-se entre os estudantes as seguintes estratégias de aprendizagem (o fim esperado) e de estudo (o meio aplicado), de acordo com o alcance das abordagens empregadas. I) A *abordagem profunda*, quando se busca o sentido em padrões e princípios subjacentes, verifica evidências e relaciona-as com conclusões, examinam-se lógica e criticamente os argumentos e procura-se relacionar ideias com conhecimentos e experiências anteriores; ii) a *abordagem superficial*, que reproduz os conteúdos e apenas relaciona partes do conhecimento, foca na memorização e em resultados mínimos, atribuindo pouco valor ou sentido às tarefas, sentindo-se sob uma pressão indevida e com ansiedade diante das tarefas; iii) a *abordagem estratégica*, quando se dedica à autorregulação da aprendizagem, administra-se efetivamente o tempo e os esforços, estando-se atento à aprendizagem e seu contexto, monitorando suas formas de estudo e sendo responsável consigo mesmo ou com outros de maneira consistente (ENTWISTLE; PETERSON, 2004).

Apesar das vantagens cognitivas e acadêmicas que o estudante teria em se armar com uma panóplia de estratégias de aprendizagem e estudo, há nelas uma considerável ausência dos fatores contextuais e sociais. Qual a influência da socialização com os amigos, pares e outros agentes educacionais (professores e administração escolar) nesses procedimentos estratégicos? Onde e quando entra em cena a socialização estudantil diante dos processos cognitivos e metacognitivos mobilizados para a de aprendizagem? Essas parecem ser dimensões que são menos consideradas nessa perspectiva da psicologia comportamental e cognitiva, ainda que as abordagens baseadas nas estratégias de aprendizagem possam contribuir para melhorar a organização para o estudo e os indicadores de desempenho dos estudantes.

Também há um viés reducionista quando se privilegia a organização subjetiva dos estudantes, sem agregar como fator estruturante para as estratégias dos estudantes o contexto das condições materiais e humanas de ensino, como é o caso do estado (adequado ou precário) das instalações, ou ainda



a manutenção de uma cultura docente que valoriza as aulas magistrais e as tarefas de repetição dos conteúdos. Por sua vez, as pesquisas baseadas nas impressões dos próprios universitários já mostraram que “[...] os estudantes não atribuem geralmente as suas dificuldades a condições extrínsecas ao seu trabalho, considerando-as, antes, como fruto da sua própria responsabilidade²” (BIREAUD, 1995, p. 38). Assim, na mente dos estudantes, os fatores psicológicos e contextuais de aprendizagem transformam-se em fatores morais que justificariam os seus resultados pela força de vontade ou pela falta dela, associados a fatores igualmente morais atribuídos aos professores (“boa vontade” ou “má vontade”), desfocando as evidências de fatores externos materiais e sociais para a aprendizagem e para o ensino.

Porém, uma visão tradicional da psicologia ou da pedagogia sobre as estratégias de aprendizagem minimiza os fatores sociais e emocionais. Nesse aspecto, uma abordagem sociológica pode contribuir para a análise do fenômeno educacional combinado da subjetividade e da sociabilidade do aprendiz dos estudantes. A despeito da esperada eficácia resultante de uma boa estratégia de aprendizagem, as práticas de estudo não podem ser reduzidas às dimensões racionais e discursivas, expressas em um repertório de conhecimentos acadêmicos válidos e na linguagem competente de disciplinas científicas. Isso porque na sua dimensão subjetiva, a aprendizagem é, realmente, um fator psicodinâmico, em que a condição da pessoa do estudante dá sentido motivacional consciente ao esforço cognitivo. Porém, as atitudes e as formas de se organizar para o estudo também são afetadas profundamente por orientações implícitas, motivações inconscientes e automatismos sociais e modelagens culturais. Nessa ótica, a aprendizagem humana é um fenômeno originado e transformado pelas dimensões sobrepostas e indissociáveis da espécie humana (estruturas e funções orgânicas), da subjetividade (sujeito mental), da sociabilidade (indivíduo na sociedade geral), da individuação (personalidade própria) e da aculturação (tornar-se membro de uma comunidade material e simbólica específica).

Por exemplo, desde criança até a fase adulta, familiares e professores investem em repetitivos controles morais e práticos na intenção de melhorar o aproveitamento dos estudos. Mas, desde que se obtenham bons resultados escolares, há uma despreocupação com o significado dos conhecimentos ou sobre as estratégias cognitivas mobilizadas pelos estudantes. “Não sei como ele (o aluno) fez, mas se funcionou, é o que interessa...” ou “Agora que ele (o

aluno) foi mal na avaliação, vai dar mais importância aos estudos [...]” Dessas experiências acadêmicas vividas entre a ansiedade, a decepção e a satisfação, nem sempre há a formulação e a aplicação consciente de uma estratégia de aprendizagem. Isso porque o que é reforçado na mente do estudante é a adaptação ao sistema de avaliação em vez dos processos da aprendizagem, sejam eles de internalização, assimilação ou acomodação.

Racionalmente as estratégias de aprendizagem e estudo visam melhorar a compreensão do conhecimento, mas isso não significa que os sujeitos aceitem mudar de maneira radical as suas práticas intuitivas, por elas estarem profundamente acomodadas nas estruturas cognitivas dos estudantes e por serem vistas como adaptadas aos objetivos das avaliações escolares e não à aprendizagem. Para a conquista da autonomia como adulto, relacionando-se os processos cognitivos com o desenvolvimento psicológico e a independência pessoal, sabe-se da importância que pode ter a adaptação à vida e aos estudos universitários, rompendo-se com as formas anteriores de estudar da época da escola do Ensino Médio.

Outros fatores epistêmicos que podem esclarecer as práticas de estudos na educação universitária não são redutíveis à disposição geral do estudante diante da aprendizagem de novos conhecimentos e da resignificação de antigos saberes, ou da resistência a eles, como ocorre no ensino fundamental e no ensino médio. Por exemplo, no ensino superior, as didáticas baseadas nas simplificações dos livros didáticos escolares são desprezadas, visto que, nas tarefas e nas avaliações, se exigirá a explicitação de capacidades intelectuais suficientes para o raciocínio científico elaborado e para a escrita de acordo com as normas científicas. Na experiência internacional desde os anos 2000, as abordagens das pesquisas educacionais, especialmente nas comunidades francófonas e anglo-saxônicas, estiveram focadas em ver entre os estudantes as suas concepções da ciência e das disciplinas científicas, bem como a formação progressiva dos discursos científicos. Entretanto, essas concepções e sua formação apresentaram formas contraditórias quanto à natureza da ciência:

[...] de um lado, sua visão do saber científico aparece como muito marcada pelo selo do positivismo: as leis e as teorias científicas lhes parecem existir independentemente dos homens; eles consideram o conhecimento como justo ou falso. Mas, por outro lado, afirmam nas mesmas proporções que a ciência é influenciada pela



sociedade e que ela esta baseada em pressupostos: alinham-se então a uma posição mais construtivista (ALAVA; ROMAINVILLE, 2001, p. 163).

A dinâmica específica da educação escolar se orienta por uma conhecida suposição interacional: a existência de uma implicação e mobilização mútua, com base em um investimento cultural simbólico e material, entre aquele que ensina e aquele que aprende. Essa interação, nos primeiros anos da escola, funciona de forma assimétrica, por causa da predominância da condução docente, porém, ainda que se mantenha a necessidade do acompanhamento do professor, se espera que o aluno progressivamente adquira sua autonomia de aprendizagem. Ora, essa dinâmica é profundamente alterada com o ingresso no ensino superior porque “[...] a universidade, essa coprodução de aprendizagens admite uma acepção particular: supõe-se que o estudante disponha de uma liberdade que permita uma autoformação” (JELLAB, 2011, p. 125). Ou seja, as instituições de ensino superior esperam e contam que os seus estudantes tenham, desde o início, essa autonomia de aprendizagem.

Contudo, apesar das influências europeias e norte-americanas, nas universidades latino-americanas essa “autoformação” é uma realidade bem mais limitada. Nas instituições brasileiras, em conformidade com a tradição jesuítica e aristocrática na educação superior, essa “liberdade” para a aprendizagem está fortemente relacionada ao encaminhamento e à modelagem estabelecidos pelo professor das disciplinas. A criação e a mobilização de estratégias pessoais não são estimuladas, entretanto elas acabam sendo construídas de forma adaptativa e até “clandestina”, isto é, de maneira oculta e diversa às orientações do professor, mais do que estabelecidas pelo estímulo e reforço de formas abertas de antecipação acadêmica.

Os projetos de aprendizagem se constroem na tensão das constantes soluções de compromisso entre utilidade e motivação. A utilidade da aprendizagem, como objetivo de longo prazo para o desenvolvimento de competências e conhecimentos supostamente eficazes, é aquela coerente com os desafios da vida profissional. Entretanto, a utilidade imediata vista pela maioria dos estudantes é aquela diretamente relacionada ao sentido reducionista do currículo: o cumprimento dos requisitos formais e a aprovação nas atividades do curso. Já a motivação é o estado emocional e cognitivo que, de forma racional

e inconsciente, configura entre os estudantes o sentido dinâmico, positivo ou negativo, das suas expectativas pessoais e sociais, como os planos de vida e o prestígio esperado com o diploma universitário.

As maneiras de estudar e os estilos de aprender são sempre objeto de interesse das pesquisas educacionais, especialmente na busca pedagógica por melhor se compreender e se intervir sobre esses processos. Entretanto, de forma paradoxal, os estudantes e os próprios cursos da universidade, inclusive aqueles voltados para a formação de professores, são impelidos a desenvolver suas práticas de estudos e estilos de aprendizagem associados a uma “didática profana”. Isso implica que os métodos e técnicas de estudo sejam desenvolvidos e validados pelas próprias práticas, desconhecendo-se ou desprezando-se as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas e curriculares que baseiam a didática científica, informada pelas ciências da educação.

Simultaneamente, como reforço da “didática profana”, desde o seu ingresso nos cursos, os estudantes descobrem os potenciais benefícios educativos oriundos da socialização acadêmica com colegas, grupos, professores e com o funcionamento organizacional da instituição. Assim são transmitidas as práticas de estudo mais correntes, como ler-e-reler várias vezes os textos das disciplinas, memorizar diretamente as resenhas sintéticas dos colegas ou especular com os estudantes de períodos anteriores sobre o perfil de ensino e avaliação dos professores. Nesse caso, a aprendizagem por impregnação, definida pelo domínio mnemônico da linguagem das disciplinas, prevalece sobre a compreensão semântica e a reflexão epistemológica. Igualmente os grupos de “motivação” formados pelos veteranos do curso, eficientes divulgadores de truques e formas para a realização de tarefas e para como negociar com os professores, são importantes contrapesos dos estudantes para ajudá-los a superar os problemas advindos de uma precária ou inexistente orientação pedagógica.

Mas, o acesso e o domínio sobre essa “didática profana” também estão relacionados à cultura escolar das famílias e à origem social dos estudantes. Ambientes familiares com pais e irmãos com escolaridade universitária propiciam aos seus membros um melhor preparo e acompanhamento do processo de socialização acadêmica, pelo simples fato de eles conhecerem e valorizarem a própria experiência cultural do ensino superior. Já os filhos das classes populares encontram, nas suas famílias, uma bagagem intelectual com



pouca ou nenhuma informação sobre o que seja realmente a vida cotidiana do ser estudante no interior da cultura universitária.

Estudos recentes buscam compreender os efeitos da democratização universitária, entendida como a ampliação do ensino superior para as classes populares e da baixa classe média. Todavia, esses estudos continuam destacando a importância das trajetórias escolares de sucesso incomum dos estudantes trânsfugas (PIOTTO; ALVES, 2011), que veem a universidade como o lugar social onde eles não deveriam estar. A democratização continua relacionada, antes de tudo, ao aumento quantitativo da população estudantil de origem popular nas universidades, sem que a ampliação do acesso ao ensino superior tenha eliminado o peso negativo da base social popular para a permanência na universidade (ALMEIDA, 2007). Os estudantes oriundos da classe média e alta (os "herdeiros", na tradição dos estudos clássicos de Pierre Bourdieu e Passeron) ainda preservam os "caminhos dourados" na formação universitária, ocupando os tradicionais cursos elitistas (por exemplo, medicina, engenharias, psicologia, odontologia) e novas áreas de formação científica e tecnológica (por exemplo, biomedicina, computação, neurociências). Assim como já aconteceu em outros países, os filhos das classes populares começaram a ingressar em maior número nas universidades públicas brasileiras, mas estão mais presentes nos cursos de humanas e nas licenciaturas.

Além das condições familiares de apoio, haveria mesmo uma relação direta entre o histórico escolar anterior dos estudantes e as suas estratégias de aprendizagem no ensino superior? Há uma crença, difundida entre a maioria dos professores, de que o estudante, quando entra na universidade, *possua um repertório anterior de estratégias de aprendizagem, as quais foram se sedimentando ao longo da sua vida acadêmica anterior* (BARTALO, GUIMARÃES, 2008). Parece lógico imaginar a importância do bom desempenho escolar anterior para o sucesso nos estudos universitários, inclusive se poderia ver nesse *background* de sucesso escolar uma vantagem para os estudantes universitários vindos das escolas públicas, que são identificadas no Brasil à educação das classes populares. Afinal, diante dos diversos obstáculos materiais e culturais para os estudantes de famílias de baixa renda, o êxito nos estudos ainda é uma demonstração valorizada de uma capacidade acadêmica inesperada. Mesmo com a crescente ampliação e democratização das vagas nas instituições públicas de ensino superior no Brasil, esse desempenho de excelência escolar e superação social ainda é usado como justificção moral e simbólica

para o seu contrário: a discriminação dos estudantes pobres no ambiente universitário.

Então, é compreensível que, desses estudantes de origens modestas, se espere muito, mesmo discriminados (ou talvez, por causa justamente disso), por eles serem vistos, muitas vezes, como a *elite escolar das categorias populares*, geralmente com grandes custos para pais. Os próprios estudantes imbuídos de uma grande motivação pessoal veem-se a si próprios como “heróis” sociais, com a mobilização subjetiva compensando as carências materiais das suas famílias. Nesse caso, quando os estudantes de classes baixas ingressam no ensino superior, eles associam grandes expectativas cognitivas, alimentadas por familiares e por professores, com a legitimação moral antecipatória para a ascensão social identificada com a universidade:

Esses estudantes chegam à universidade com sólidos métodos de trabalho pessoal e a segurança de terem sido reconhecidos como dignos do sucesso escolar. Quando as famílias não estiveram no centro de sua mobilização, foram os professores que podem ter desempenhado um papel determinante na sua relação com a escola. Um outro significante lhes terá dado confiança e permitido que eles pudessem ter um lugar em outro mundo social, diferente de suas origens (NICOURD, 2011, p. 76).

Mas, a manutenção das desigualdades pode estar sendo ocultada nesses estudos que minimizam ou desconsideram as dificuldades sociais de origem, porque eles comparam os alunos de estabelecimentos públicos com desempenho escolar acima da média, que são aqueles aprovados para o ensino superior, com os outros estudantes provenientes das escolas privadas, os quais continuam representando o maior número dos ingressos nas universidades brasileiras, mesmo tendo históricos escolares apenas medianos ou até abaixo da média, diante da maior exigência das escolas privadas e do apoio extra escolar das famílias para os filhos com dificuldades de aprendizagem.

Ainda que hoje no Brasil exista a pressão de governos e orientações ministeriais que estimulam o acesso e a manutenção dos alunos de origens populares nas universidades, a melhoria das condições de desempenho no ensino superior desses estudantes continua sendo diretamente associada a históricos escolares anteriores de superação das expectativas sociais, especialmente diante das culturas familiares tradicionais e de baixa escolaridade.



Eventualmente, os filhos de trabalhadores também têm que aprender a conviver com a ambiguidade do orgulho escolar e dos preconceitos anti-intelectuais e resistências nas suas próprias casas, pela incompreensão e até ressentimentos diante de filhos dedicados aos estudos e afastados das tarefas manuais domésticas ou de trabalhos remunerados sem qualificação.

Porém, mesmo em outros países com décadas de políticas “inclusivas” em instituições prestigiosas de ensino superior, como o Reino Unido, estudos mostram que os estudantes de origem popular ainda são vistos como “peixes fora d’água” pelos próprios familiares, em sua maioria sem formação superior, e continuam falando de si mesmos na universidade como “estranhos no paraíso”. Todavia, segundo as pesquisas, muitos desses estudantes também se mostram capazes de se mover bem nos campos da família e da universidade, combinando “[...] fortes conexões com a família e com amigos com o que pode ser visto classicamente como disposições acadêmicas de classe média, como uma versatilidade que a maioria começou a desenvolver cedo na sua escolaridade” (REAY; CROZIER; CLAYTON, 2009, p. 1105). A despeito das dificuldades econômicas e culturais devido às suas origens familiares, teriam essa categoria de estudante universitário previamente ao ensino superior incorporado uma aspiração cultural diferente de sua classe social ou uma nova forma de *habitus* seria o efeito cultural retroativo resultante da própria experiência acadêmica?

Certamente, a base escolar e social de origem dos estudantes continua determinando as condições de concorrência para o ingresso na universidade. Contudo, mesmo quando essas condições são orientadas por políticas compensatórias que buscam favorecer as classes populares, persiste uma grande diferença no percurso e no projeto investido no ensino superior. Por que alguns conseguem passar de ano com facilidade, enquanto outros têm percursos difíceis e até abandonam os cursos? Como alguns se sentem bem adaptados às formas de ensino no meio ambiente universitário e se identificam com carreiras profissionais, enquanto outros só veem pragmaticamente o ensino superior como meio para se que se tenha um diploma e um bom emprego?

Logicamente, um olhar de classe é inevitável na perspectiva do funcionamento e da utilidade da formação universitária. Os estudantes das classes de renda superior podem ficar despreocupados com a sustentação material e têm condições de projetar percursos longos de formação, contando com o apoio financeiro e cultural das famílias. Ao contrário, no realismo cotidiano da

vida acadêmica, os universitários das classes populares são constantemente atormentados pela angústia com o seu sustento material e com a cobrança moral dos familiares. Isso faz com que esses estudantes oriundos de famílias desfavorecidas economicamente, estejam mais ansiosos por uma rápida colocação profissional, estando menos disponíveis, no sentido financeiro e emocional, para uma longa formação tecnológica ou científica, evitando, normalmente, protelar o seu ingresso no mundo do trabalho.

Meio ambiente universitário: dimensão organizacional e sociabilidade

Pode-se definir a socialização como o conjunto de experiências ambivalentes no mundo social e de práticas sociais dos indivíduos. A socialização, então, é simultaneamente: a) o espaço de desenvolvimento consciente de competências, relações, identidades e disposições; b) o campo inconsciente de incorporação de representações do mundo e de si mesmo. Igualmente, a socialização é um percurso existencial permanente que é impulsionado por contínuas atualizações (involuntárias e racionais, oportunistas e intencionais), distanciando e alterando os indivíduos da socialização primária originada no convívio familiar e nos anos da infância, constituindo progressivamente uma mudança social. Mas, também a mudança social, acelerada em certos períodos, implica processos de “[...] (re)socialização mais ou menos abruptos, ao transformar práticas, linguagens, ideologias e estruturas sociais” (ABRANTES, 2011, p. 125). Ora, esses períodos de mudança acelerada, que resulta em ressocialização, podem certamente ser provocados pela experiência escolar da universidade, o que, para muitos, representa a transição da juventude e da influência familiar para a fase da vida adulta e do mundo do trabalho.

As abordagens que destacam as competências dos estudantes sobre os conteúdos e os métodos cognitivos acabam minimizando a importância da socialização escolar genérica sem fins educativos específicos, que visa, globalmente, ao reconhecimento de problemas comuns. De acordo com a proposição de Pierre Bourdieu (1992, p. 207), o que os indivíduos devem “[...] à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns”.



De fato, no terreno dos problemas comuns e como condição prévia para o seu desenvolvimento cognitivo, os estudantes precisam rapidamente encontrar soluções para o problema da necessidade de estabelecer competências mínimas em duas dimensões organizacionais e sociais do meio ambiente da universidade: a) domínio pessoal sobre as formas de funcionamento do estabelecimento, no sentido do conhecimento dos lugares e das regras administrativas, assim como dos encaminhamentos diante da gestão pedagógica; b) integração a uma rede pessoal de interações sociais, constituída pelos contatos cotidianos com colegas de sala e com grupos de estudo e trabalhos conjuntos, e mesmo pelo vínculo duradouro com um círculo próprio de amizades no curso.

Diferentemente do que uma perspectiva organizacional restrita poderia supor, as adaptações individuais e grupais, marcadas pela administração emocional dos efeitos do convívio acadêmico, parecem ser mais decisivas para a sensação de bem-estar e autoestima cognitiva dos estudantes do que as estruturas universitárias de acompanhamento estudantil e apoio pedagógico (previstas e nem sempre existentes). Entre essas adaptações pedagógicas e sociais, encontra-se a contribuição da rede amigável para o êxito dos estudantes, o que está sempre na dependência de múltiplos fatores pessoais, grupais e pedagógicas (mudança de curso ou de currículo), além dos eventos comuns ou extraordinários que trazem alterações no ritmo normal da vida (emprego, casamento, nascimento de filhos, problemas familiares ou de saúde). Entretanto, é certo que os estudantes universitários recorrem muito mais a essa rede pessoal do que às estruturas organizacionais da instituição.

Mesmo nos estabelecimentos com bons recursos financeiros, os estudantes se deparam com a precariedade ou a insuficiência dos meios de acompanhamento e apoio aos estudantes, além de limitações no uso das instalações comuns (bibliotecas, restaurante, p. ex.) e equipamentos educativos (salas, instrumentos e laboratórios, p. ex.). Ainda que existam alguns programas de ajuda e incentivo, os recursos e as condições de uso são controlados pela administração universitária, com pouca ou nenhuma participação dos estudantes. De qualquer forma, o comum é que seja da iniciativa dos próprios estudantes buscar as possibilidades de soluções para os seus problemas acadêmicos, em muitos casos restringindo-se ao preenchimento de formulários e às relações impessoais com o corpo docente e às equipes técnico-administrativas.

E até mesmo nas situações problemáticas com a administração e com os aspectos pedagógicos do curso, é à lógica das *relações amigáveis dos*

estudantes (e não organizacional) a que se recorre. Assim como já se observa em outros níveis de ensino (fundamental e médio), os universitários desenvolvem claramente circuitos afetivos preferenciais com professores e funcionários conhecidos pela gentileza e sensibilidade à condição estudantil. Essa engenharia afetivo-social é construída progressivamente pelos estudantes com fins acadêmicos, sendo simultaneamente discreta (relações pessoais de admiração ou resistência) e pública (declarações de simpatia ou antipatia, afinidade ou rejeição).

Essa autêntica rede de amizades tem relação direta com o surgimento de um sucedâneo à rede amigável de interações com os colegas: a configuração progressiva das *relações de preferência com os professores*. Muitas vezes, os professores correspondem de forma positiva e aberta a essas expectativas, por exemplo, atendendo solícitos aos alunos em horários extraclases, abrindo o acesso aos grupos de pesquisa ou dispondo-se zelosamente aos papéis de orientadores. Porém, para muitos outros professores, a adesão a essas relações de preferência é mais conflituosa. Isso porque, aparentemente, na forma de um mecanismo inconsciente de contratransferência (no sentido psicanalítico), os estudantes são percebidos como territórios do desejo a serem controlados, pela submissão ou pelo amor incondicional. E isso pode desencadear, nas relações pessoais e na busca de objetivos acadêmicos (títulos, cargos e prêmios) tanto comportamentos passionais quanto mecanismos de defesa do ego, como repressão, racionalização e desvios do objeto do desejo.

Contudo, nas relações com os professores, o sentido amigável da rede de interações, que é tanto afetivo quanto operacional, fica alterado de ambos os lados. Os estudantes têm consciência da assimetria do poder social e institucional na relação professor-aluno, o que é diferente do sentimento igualitário que eles sentem no convívio com os colegas. Os professores, por sua vez, ressentem e revivem com os estudantes processos de assimilação da sua própria experiência acadêmica, repetindo estímulos ou resistências que marcaram suas carreiras. Então, ainda que explicitamente referenciados a valores educacionais objetivos, a avaliação dos produtos acadêmicos dos estudantes (resumos, monografias, relatórios) é comumente associada à própria conduta, destacando-se tanto valores científicos como valores morais. Expressões como honestidade, lealdade, gratidão, justiça, humildade, maturidade, assim como os seus antônimos, são lidas nos textos acadêmicos ao lado de termos como clareza, pertinência, relevância, validade, inovação, e seus contrários.



É claro que há uma dinâmica emocional distinta entre as experiências acadêmicas vividas na rede amigável de colegas e aquelas das relações de preferência com os professores. Porém, em todos os casos, podem ocorrer efeitos prazerosos ou sentimentos de amargura, históricos de superação e memórias de frustrações, fazendo com que a vida social na universidade seja, afinal, uma reconstrução pessoal profunda e marcante, além da dimensão cognitiva e formação profissional.

Entretanto, qualquer que seja o fator emocional ou social, a vida escolar dos estudantes universitários é sempre marcada pela experiência pedagógica de administrar a ansiedade com as exigências da aprendizagem. Nesse sentido, existem, de fato, muitas pressões do ambiente universitário sobre as condições psicológicas e cognitivas dos estudantes, que veem, nos modos de sociabilidades, recursos para reagirem a essa dupla carga estressante. Então, a socialização universitária serve, simultaneamente, como meio de alívio afetivo, pela satisfação emocional e social (amizades, encontros, festas, passeios, sexo, relações amorosas), e como recurso comum e auto gerido para a realização bem-sucedida das tarefas acadêmicas e a compreensão dos conteúdos (apresentações em sala de aula, participação em eventos e boas notas).

Na ótica da vida do estudante integrada à cultura universitária, apenas em aparência provisória e parcial (de fato, ela irá integrar-se de forma duradoura e profunda na pessoa do estudante), a sua adaptação ao meio acadêmico pelo aprendizado do ofício de estudante é crucial para as suas chances de se manter e concluir com sucesso o percurso do ensino superior. Nesse sentido, muito além de estratégias de aprendizagem e buscando garantir a sobrevivência no meio universitário, os estudantes desenvolvem metodologias sociais globais, como etnometodologias adaptadas ao conhecimento local e ao percurso de formação superior. Esse é o sentido de se aprender o ofício de estudante que significa “[...] que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo” (COULON, 2008, p. 31).

Assim, por comparação com a escolaridade anterior, o ingresso no ensino superior pode ser visto no sentido etnológico como uma passagem em três tempos (COULON, 2008, p. 32): *o tempo de estranhamento*, quando o estudante sente-se em um mundo desconhecido que rompe com a escola que ele conhecia; *o tempo da aprendizagem*, quando ele se adapta

progressivamente ao meio universitário; o tempo de afiliação, quando o estudante domina as regras do mundo social da universidade, inclusive para transgredi-las. Inspiradas nessa perspectiva etnometodológica, diversas pesquisas posteriores, em outros contextos universitários, mostraram entre os estudantes a mesma sensação de estranhamento inicial e o processo de aprendizado e de afiliação ao ensino superior. É quando eles se habituem às regras explícitas ou tácitas do funcionamento da universidade, dominando as rotinas e conhecendo os meios disponíveis para resolver os seus problemas, configurando socialmente a afiliação como “[...] coproduzida pelos diferentes atores no decurso das suas interações, constituindo-se como um aspecto de socialização que se constrói através de diferentes processos pelos quais os estudantes se apropriam e constroem uma identidade coletiva” (FERREIRA; MOUTINHO, 2001, p. 104).

Logo, para o estudante, a afiliação à universidade é tanto um processo de socialização no meio acadêmico quanto uma metodologia social de aprendizagem e autoformação nos diferentes tempos do ensino superior, nos espaços curriculares e extracurriculares. Todavia, os estabelecimentos universitários, no Brasil, raramente preveem espaços explícitos de socialização ou têm projetos pedagógicos de curso baseados em poucas horas de atividades obrigatórias, como é o caso das universidades norte-americanas e europeias. Mesmo sem condições similares para o exercício da “liberdade pedagógica”, os estudantes brasileiros não podem deixar de contar com as estratégias sociais possíveis para a sua autoformação.

Não obstante o tempo escolar livre restrito, devido à grande carga horária de atividades obrigatórias, o universitário brasileiro tende a desenvolver essa autoaprendizagem também contando com os tempos extracurriculares, nos próprios recintos da universidade, nas interações virtuais e nas casas de colegas, nos fins de semana nas suas residências. Essa é outra característica da vida universitária brasileira: as fronteiras fluidas ou inexistentes entre o espaço privado de convívio dos estudantes e o local da realização de tarefas escolares com os colegas. Dessa forma, os espaços públicos na universidade não são sempre os mais visados como lugares de encontros para fins estudantis, reforçando a imagem do campus como território de passagem entre os recintos acadêmicos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas) e os outros locais (físicos ou virtuais) para a realização das tarefas escolares. Geralmente, o final das aulas é o momento aproveitado pelos grupos já instalados na sala de



aula para as combinações e agendamentos de encontros em outros ambientes (casas, lanchonetes), mesmo no espaço virtual (chat, e-mail, redes sociais), que trazem, implicitamente, o desejo de conciliar tarefas acadêmicas com o clima caloroso de encontros de camaradagem.

Nas suas perspectivas organizacional e ecológica, a socialização poderia ser vista como o resultado positivo e “natural” de uma disponibilidade pessoal para a adaptação e integração ao ambiente universitário. Porém, ao contrário dessa concepção, para os jovens estudantes, a socialização universitária, comportando inclusive percursos de ressocialização e redefinição pessoal, é um processo dinâmico e incerto vivido no cotidiano dos estudantes através de diferentes modos de sociabilidade. Nessa ótica, podemos definir essa sociabilidade da seguinte forma:

A sociabilidade na universidade designa uma experiência do encontro e da constituição de um universo de trocas, comumente em pequenos grupos. A sociabilidade repousa sobre as interações entre os estudantes compartilhando afinidades para as quais o impacto é tanto maior porque eles compartilham a mesma visão do mundo, dos estudos e da vida universitária (JELLAB, 2011, p. 126)

Porém, nem todos se comportam da mesma maneira nesse mundo compartilhado de estudos e da própria dinâmica socializadora da vida universitária. De acordo com os resultados da pesquisa do mesmo autor nas universidades francesas, mas que poderia ser facilmente generalizado para a realidade comum nos estabelecimentos de ensino superior no Brasil, a sociabilidade na vida dos estudantes universitários se distinguiria em três modos:

1 - o *modo solitário*, quando os estudos desenvolvem-se como uma experiência geralmente introspectiva, com uma fraca implicação ou ausência na vida coletiva, além dos momentos obrigatórios nas salas de aula ou outros ambientes;

2 - o *modo gregário*, quando se destacam as estratégias coletivistas de estudo e há um forte investimento pessoal nos contatos sociais de todos os tipos, tornando-se até essa dimensão do convívio social um fim em si mesmo;

3 - o *modo societário*, quando se procura conciliar o pertencimento acadêmico com a vida social do estudante, visando atender tanto aos objetivos pedagógicos quanto à satisfação nas interações com pessoas e grupos.

É claro que esses diferentes modos de sociabilidade não favorecem igualmente a mobilização cognitiva e o engajamento acadêmico nos projetos de aprendizagem. Assim, poderíamos pensar que os estudantes que ressentem a vida universitária no modo solitário têm mais capacidade de concentração, associando-se essa óbvia condição para os estudos com o isolamento. Todavia, a abordagem de reclusão para os estudos, muitas vezes, é fonte de angústia e desmotivação, o que termina por prejudicar a persistência na aprendizagem. No sentido oposto, no modo gregário a compulsão na vida estudantil coletiva exige uma energia emocional e cognitiva mais dispersiva, alternando-se euforia e calma entre os diferentes momentos do ambiente universitário.

A eventual competência para viver nessa constante mudança de cenários sociais e de contextos de aprendizagem pode reforçar a socialização e a motivação afetiva, mas logicamente é um fator que limita o tempo e o foco que poderia ser dedicado para o aprofundamento cognitivo, nos estudos individuais ou em grupo. No modo societário aparentemente há um compromisso entre as demandas institucionais de bom desempenho acadêmico e os impulsos afetivos dos estudantes, especialmente pelos contatos fraternos com os pares. As relações afetuosas, na intimidade ou no coletivo, vividas em diferentes graus de intensidade como experiências de realização pessoal, em geral contribuem para motivar e sustentar o esforço para os estudos, assim como os bons resultados cognitivos e a vida grupal fazem com que as eventuais frustrações emocionais não sejam assimiladas de forma desestabilizadora.

Outras abordagens mais recentes, inspiradas pelos avanços nas neurociências, podem enriquecer o entendimento sobre a importância das emoções para a educação quando destacam perspectivas biopsicossociais para a aprendizagem entre os seres humanos, considerados como os primatas com as maiores capacidades cognitivas e sociais (ZHANG; LU, 2009). Até mesmo na anatomia das estruturas do cérebro relacionadas às emoções estão sobrepostas e atuam nas mesmas regiões de processamento cognitivo, como o córtex pré-frontal e a amígdala, regulando-se, simultaneamente, os comportamentos cognitivo e emocional sem dissociação funcional. Nessa perspectiva ampliada pelas neurociências, as emoções teriam quatro funções importantes para a aprendizagem e para a vida: *a função motivacional*, porque emoções podem desencadear motivações e nos preparar para ações e pensamentos; *a função informativa*, porque as emoções são fontes cruciais para as decisões cotidianas; *a função reguladora*, porque no cérebro as emoções interagem



profundamente com processos cognitivos; a *função protetora*, porque no longo prazo as emoções positivas podem melhorar a saúde e as condições de convívio social.

Assim, distanciando-se da tradição racional e idealista desde Platão até Kant, essa própria imagem da atividade das redes neuronais leva ao conceito do emaranhado das funções cerebrais que exprimem emoção e razão. Isso significa, a partir dos achados das neurociências, que há uma dinâmica além da superposição funcional no cérebro e na mente, por causa do entrelaçamento dos axônios é empiricamente impossível distinguirem-se os processamentos emocionais dos cognitivos. Nessa perspectiva, a confusão lógica provocada pelo cognitivismo construtivista, confundindo o processo de aquisição do conhecimento com os resultados advindos desses conhecimentos, que pode ser expresso na questão paradoxal “[...] o sujeito se adaptou melhor ao meio porque ele aprendeu os conhecimentos ou vice-versa? [...]” (FERREIRA, 2004, p. 50), tem sentido lógico, mas não tem sentido biológico discernível, como atividade neurológica distinta, visto que, ambos os processos – o de adaptação ao meio e o de aquisição do conhecimento – ocorrem de forma emaranhada em processamentos neuronais entrelaçados e indistinguíveis. A consequência desse emaranhado, como base empírica da mente, para a vida social e para a educação, é uma aparente ambiguidade, que traria uma hesitação epistemológica, mas que se exprimiria mais claramente pela integração sujeito-homem-sociedade.

Já na expressão cultural, simbólica e social, que interage e se revela igualmente com as bases neuropsicológicas da espécie humana, a socialização emocional compreende incorporação de linguagens e práticas pelos sujeitos. Para os estudantes do ensino superior, isso se coloca, por exemplo, como o domínio do vocabulário científico, valorizado pelo meio universitário, e as atitudes colaborativas e o comportamento discreto, denotando integração social e autoimagem positiva.

Estudantes ansiosos, agressivos e ressentidos, com pessoas e diante das tarefas acadêmicas, são mal percebidos no convívio emocional e recebem avaliações sociais negativas, podendo provocar em colegas e professores resistências e rejeições, inclusive como reação inconsciente pelo mecanismo de contratransferência. Frustrações de afetos e com seu próprio desempenho acadêmico, associados de forma combinada como experiências afetivas e sociais, provocam sentimentos depreciativos que não distinguem a descarga

emocional dos efeitos cognitivos, gerando como consequência o desengajamento pessoal e o abandono da implicação para a aprendizagem.

Tomado como referência aparentemente objetiva, o fracasso nas atividades acadêmicas é vivido pelo Eu como uma ameaça a sua dupla integridade social e individual, por causa do risco de contestação da sua identidade estudantil definida pela competência cognitiva e pessoal. Nesse caso, as chances de sobrevivência do estudante no meio do ensino superior se encontram entre a socialização universitária e o projeto de aprendizagem, aos quais deveria se associar uma terceira dimensão, considerada como o sentido social da própria formação superior: as possibilidades de sucesso social baseado em um projeto de futuro profissional.

Entretanto, nem sempre há uma coerência entre esse projeto profissional e uma eventual vocação inicial, podendo inclusive se encontrar uma ausência de ambas as dimensões. Mesmo com investimento na socialização universitária pode desencadear uma incompatibilidade entre a perspectiva de futuro profissional e a realização pessoal em um projeto de aprendizagem no presente da formação. De fato, “[...] a ‘qualificação profissional’ pode conduzir à percepção de (in)utilidade dos estudos, vistos como demasiado teóricos [...]”; enquanto “[...] a ‘realização pessoal’ confronta o estudante numa tensão entre busca de utilidade dos estudos e concretização dos gostos e interesses para os quais se declara vocacionado [...]” (DIONÍSIO, 2004, p. 7).

Assim, as relações entre a socialização universitária e os projetos de aprendizagem de futuro profissional constituem tanto uma experiência de coerência quase impossível como de construção aberta e adaptativa ao longo do percurso na Universidade. Entretanto, porque geralmente ressentida apenas nos períodos finais dos cursos, a dimensão realista de um futuro profissional é, ao mesmo tempo, a mais problemática e a menos resolvida para os estudantes universitários.

Considerações finais

A socialização dos estudantes universitários não se restringe às dimensões organizacional e acadêmica, podendo-se considerara vida universitária literalmente como um meio ambiente com uma complexa dinâmica adaptativa, para organismos individuais (estudantes, professores, funcionários) e para o



funcionamento coletivo da composição social. Ver a cultura universitária nessa perspectiva ecológica é assumir uma abrangência que integra aspectos administrativos, pedagógicos, cognitivos e sociais. Contudo, nem sempre ficam claras as imbricações entre socialização e estratégias de estudo e aprendizagem no ensino superior. É preciso reconhecer que é na dinâmica desse meio ambiente que se encontram os modos de sobrevivência e adaptação dos estudantes, com os quais eles estabelecem o apoio social e constroem os recursos cognitivos e emocionais para superar as dificuldades e terem chances de sucesso no ensino superior.

Independentemente da origem social e escolar, os estudantes descobrem que os métodos de trabalho pessoal desenvolvido em outro meio escolar – o ensino médio – não são aqueles exigidos pelo ensino superior, sendo necessária a montagem de uma nova estratégia de aprendizagem mais adaptada ao meio ambiente universitário. O que é preservado da experiência escolar anterior são os fatores metacognitivos, destacando-se o progressivo desenvolvimento da autogestão das aprendizagens. Contudo, para a imensa maioria dos estudantes sem recursos econômicos, há outro fator metacognitivo marcante de sustentação emocional diante dos momentos de estresse acadêmico: uma forte motivação para os estudos como um vívido engajamento moral, tendo como projeto pessoal uma trajetória de ascensão social e de autonomia como pessoa adulta. O diploma universitário ainda simboliza para o estudante brasileiro de origem popular o sonho de sair do mundo da classe trabalhadora e ascender para a condição material e cultural da classe média.

Um diploma do ensino superior também representa logicamente o acesso a uma nova cultura profissional, material e simbólica, em bases avançadas de cunho científico, técnico e artístico para o desenvolvimento social, mas isso é uma idealização do resultado desejado com a formação universitária. Na realidade, essa formação vincula-se a uma complexa construção social e pessoal, que, na vida dos estudantes, se reflete na tensão entre três dimensões: a socialização universitária, os modos de estudo e aprendizagem e os projetos de futuro profissional. Na vida dos estudantes do ensino superior, a experiência da imbricação no ambiente universitário entre novos conhecimentos, desempenho cognitivo-emocional e envolvimento no meio social, acaba sendo igualmente a referência implícita e crucial para o futuro profissional. Contudo, para muitos estudantes, as condições aparentes para a sua sobrevivência no meio universitário parecem estar completas com a socialização (adaptação

às relações pessoais e coletivas) e com os modos de estudo e aprendizagem (adaptação aos conhecimentos acadêmicos), deixando-se os projetos de futuro profissional como preocupações secundárias ou mesmo posteriores à vida universitária.

Na experiência social e cognitiva do estudante, não há necessariamente associação explícita entre a realidade dos estudos e a formação para o futuro próximo no mundo do trabalho, porque, para a vida imediata do estudante, o mundo do trabalho real é aquele exigido pela dinâmica própria da universidade. Logo, a análise das condições reais e comuns na vida dos estudantes, relacionando-se as formas de socialização com os projetos de aprendizagem e de formação profissional, poderia contribuir para uma nova compreensão sobre como o estranho mundo universitário é ressentido pela comunidade estudantil. Entretanto, as universidades continuam orientadas por resultados acadêmicos tradicionais e desconhecem as condições da socialização estudantil. Para compreender essa socialização no ensino superior, são necessários mais estudos, com base em pesquisas empíricas orientadas por uma sociologia compreensiva, com uma abordagem ecológica do meio ambiente universitário na perspectiva interacional das práticas dos estudantes.

Notas

- 1 Pelo Censo da Educação Superior 2012, divulgado pelo MEC-INEPE as matrículas na educação superior (graduação e pós-graduação, presenciais e a distância) no Brasil, passaram de 3 milhões, em 2001, para alcançar 7,2 milhões em 2012, com ingresso nesse ano de mais de 2,7 milhões de estudantes para 1 milhão de concluintes. A maior parte das matrículas, no ano de 2012, estava concentrada nas universidades (54,2%), seguidas das faculdades isoladas (28,8%), centros universitários (15,4%) e Institutos Federais (1,6%).
- 2 Todas as traduções das referências dos originais em francês e inglês foram feitas pelo autor do artigo.

Referências

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras**. Porto, (Portugal), v. 21, p. 121-139, jul./dez., 2011.



ALAVA, Séraphin; ROMAINVILLE, Marc. Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon (França), n. 136, p. 159-180, jul./sept., 2001,

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, Salvador, jan./abr., v. 20, n. 49, p. 35-47, 2007.

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2008.

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Tradução Irene Lima Mendes. Porto: Porto Editora, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6Ahj/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculadas-no-ano-passado> Acesso em: 30 set. 2013.

COULON, Alain. **A condição do estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

DIONÍSIO, Bruno Miguel. Sentidos estudantis da formação académica. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E ACÇÃO, 5., 2004, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2004. (Actas dos ateliers - Impresso). Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628bbb1138a4_1.pdf> Acesso em: 05 set. 2013.

ENTWISTLE, Noel. O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 1, n. 6, p. 141-153, jan./abr. 1986.

ENTWISTLE, Noel; PETERSON, Elizabeth. Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. **International Journal of Educational Research**, Contemporary Research Center, Adelaide (Austrália), n. 41, p. 407-428, (mensal) Mars, 2004.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EDUFRN, 2004.

FERREIRA, Manuela; MOUTINHO, Fernanda. "Começam as aulas, [...] caio de para-quedas numa coisa completamente diferente..." Aprender a lidar com a estranheza, tornando-se

estudante da licenciatura em Ciências da Educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, 24, p. 67-106, jan./abr. 2007.

JELLAB, Azis. La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, Louvain (Bélgica), v. 42, n. 2, p. 115-142, jul./déc. 2011. Disponível em: <<http://rsa.revues.org/732>> Acesso em: 07 set. 2013.

NICOURD, Sandrine. Les processus de socialisation des étudiants de la démocratisation universitaire. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, Louvain (Bélgica), (semestral) Jul./Déc., v. 42, n. 2, p. 73-87, 2011. Disponível em: <<http://rsa.revues.org/732>> Acesso em: 7 set. 2013.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá (Paraná), v. 15, n. 1, p. 81-90, jan./jun. 2011.

REAY, Diane; CROZIER, Gill; CLAYTON, John. "Strangers in Paradise"? Working-class students in elite universities. **Sociology**, Londres, v. 43, n. 6, p. 1103-1121, dec. 2009.

ZHANG, Wenhaj; LU, Jiamei. The practice of affective teaching: a view from brain Science. **International Journal of Psychological Studies**, Canadian Center of Science and Education, Toronto, v. 1, n. 1, p. 35-4, jan./june, 2009.

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa "Escola Contemporânea e Olhar Sociológico" | ECOS
E-mail | adirfer@gmail.com

Recebido 20 abr. 2014

Aceito 9 jul. 2014



Significações de si: sala de apoio como lugar destinado ao não saber na escola

Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Universidade Estadual Paulista
Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina
Mário Sérgio Vasconcelos
Universidade Estadual Paulista

Resumo

O estudo de natureza qualitativa, modalidade descritivo-interpretativa, apoiou-se no referencial teórico piagetiano para analisar as significações de cinquenta e dois alunos frequentando salas de apoio à aprendizagem. Os resultados indicaram que as significações dos alunos sobre dificuldades de aprendizagem, erro e sala de apoio correspondem a estereótipos, estigmas e inferiorizações de sua condição para atingir os objetivos da aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são vistas como um problema próprio de sua condição pessoal ou familiar enquanto a sala de apoio, um espaço de punição para aqueles que apresentam dificuldades para aprender.

Palavras-chave: Sala de apoio. Dificuldades de aprendizagem. Erro.

141

Significances of itself: tutoring as a place intended not to knowing at school

Abstract

The qualitative study, in its descriptive and interpretive modality, was based on Piaget's theoretical framework in order to analyze the significances of fifty-two students attending classes with tutors. The results indicated that the significances of students about difficulties on learning, errors and tutoring have to do with stereotypes, stigmas and inferiority of their condition to achieve learning objectives. Learning difficulties are seen as a problem of their own personal or family situation, while tutoring a place of punishment for those who have learning difficulties.

Keywords: Tutoring. Learning difficulties. Error.

Significaciones de si: clases de apoyo como un lugar destinado al no saber en la escuela

Resumen

El estudio de naturaleza cualitativa, modalidad descriptivo-interpretativa, tuvo como base el referencial teórico piagetiano para analizar las significaciones de cincuenta y dos alumnos frecuentando clases de apoyo de aprendizaje. Los resultados indicaron que las significaciones de los alumnos sobre dificultades de aprendizaje, errores y clases de apoyo corresponden a estereotipos, estigmas e inferiorizaciones de su condición para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje son vistas como un problema propio de su condición personal o familiar, mientras que la clase de apoyo un espacio de castigo para aquellos que presentan dificultades para aprender.

Palabras-clave: Clase de apoyo. Dificultad de aprendizaje. Error.

Introdução

142

Ao pensarmos nas dificuldades de aprendizagem, é preciso reconhecer que, na complexidade da escola, os processos envolvidos são marcados por trajetórias diferenciadas, que são avaliadas como satisfatórias ou insatisfatórias mediante um padrão de normalidade que permeia o cotidiano escolar. Nessa complexidade, interatuam diferentes expectativas em relação ao domínio dos conteúdos escolares e apreensão do conhecimento. Como lócus de desejos tão complexos, é passível a existência na escola de relações de inadequação, descontinuidade, rotulação e fragmentação. Essas relações coexistem com aquelas valorizadas como assertivas, pedagogicamente corretas, científicas, enfim, adequadas às exigências da demanda escolar.

Representando a própria dificuldade do ser humano em lidar com a complexidade, deparamo-nos no cenário escolar com a dicotomização do aprender. Por um lado, um contexto de demandas e expectativas em torno daquele que "aprende" e, por outro, um cenário de ansiedade e angústia, proporcionado pela ausência de compreensão sobre aquele que ocupa o lugar do não saber ou daquele que apresenta dificuldades para aprender, como se os dois lados indicassem processos distintos. O resultado da falta



de compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem tem gerado, na maioria dos casos, estigmas e estereótipos que atingem a família, o aluno, os professores e a escola, produzindo, enfatizando e generalizando condições incapacitantes do aprender.

Pautados na perspectiva teórico-piagetiana, consideramos que o aprender, o não aprender e as dificuldades para aprender são elementos que constituem um processo. Assim, a aprendizagem (processo) engendra múltiplas possibilidades e seu sucesso ou insucesso depende de condições de construção ou (re) construção que não estão localizadas isoladamente no sujeito, ou no meio, ou nos objetos de apropriação, sequer na “ensinagem”. Essa construção e reconstrução são muito mais marcadas pelo “e” que pelo “ou”, denotando a complexidade desse fenômeno. As dificuldades de aprendizagem evidenciam não apenas um resultado insatisfatório, mas também as teias que o engendraram processualmente.

Tomando por base essa compreensão teórica, entendemos ser possível declinar princípios norteadores que podem resgatar a dimensão pedagógica no trabalho com as dificuldades de aprendizagem na sala de apoio.

No presente artigo, nossa discussão não recaiu sobre definições, nomenclaturas, classificações ou avaliações das dificuldades de aprendizagem. Consideramos a significação das dificuldades de aprendizagem para os alunos envolvidos diretamente com as salas de apoio, espaço oficial de trabalho com dificuldades de aprendizagem nas escolas estaduais no município de Londrina, onde o estudo se desenvolveu. Interessou-nos analisar as “significações de si” dos alunos ditos com dificuldades de aprendizagem, com queixas de erros recorrentes em situações de aprendizagem e que frequentam a sala de apoio.

Dificuldades de aprendizagem – um olhar a partir da perspectiva teórica piagetiana

Diferentes campos teóricos reconhecem a existência de elementos contextualmente articulados na aprendizagem do aluno e oferecem uma compreensão que supera a configuração de uma listagem de sintomas aparentes e impeditores das interações desses alunos com o conhecimento, como sinônimos de dificuldades de aprendizagem. Dentre os distintos modelos teóricos,

como afirmamos, elegemos a perspectiva piagetiana, cujo modo de perceber as dificuldades de aprendizagem vai para além do que falta à criança, seus limites e impossibilidades (BECKER, 2008; DONGO-MONTOYA, 2009). Nessa compreensão, as ações e significações do sujeito, a riqueza dos procedimentos e processos construtivos, o contexto no qual o sujeito significa o real, dentre outros elementos são postos em relação de interdependência no estudo sobre o aprender. Orientados por esse pressuposto, as dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas apenas como pertencentes ao aluno e à sua família, mas também sugerem um amplo contexto a produzi-las (MACEDO, 1994).

A compreensão de fatores interatuantes nos processos de aprendizagem nos remete a uma rede de relações sistêmicas que favorecem a conectividade do aluno à escola. Dar conta das demandas escolares implica estar conectado, e estar conectado significa pertencer a uma rede que integra trocas e aprendizagens mútuas. Ao se considerar o princípio da complexidade, o conceito de interdependência de Piaget (1980) é esclarecedor quanto ao que vem a ser uma relação presente na constituição de um fenômeno amplo, múltiplo e complexo como a aprendizagem e as dificuldades decorrentes. Sistemas interdependentes constituem a dialética construtiva. Tal compreensão nos auxilia no entendimento da condição inegável da complexidade e dinamismo próprios à mudança do indivíduo que se desenvolve, na condição de sujeito-autor do seu próprio desenvolvimento – teia no seio da qual o aprender se tece. Sob esse prisma, o conhecimento é concebido como um processo e não como um estado (resultado ou produto) e a escola, como um importante espaço (não apenas físico) para a construção desse conhecimento (PIAGET; GRÉCO, 1974). Essa complexidade é inerente à aprendizagem e pode auxiliar na compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Macedo argumenta:

[...] dificuldades de aprendizagem devem ser vistas como problema de ordem complexa não importa se envolvam o sistema como um todo (isto é, as estruturas e relações que o constituem), uma classe ou grupo de alunos ou um caso individual (singular) (MACEDO, 2008, p. 2).

O autor, em oposição ao que comumente é entendido pelo termo dificuldade de aprendizagem (os aspectos negativos e a ênfase ao que falta),



faz alusão ao fato de que as dificuldades de aprendizagem, na perspectiva de Piaget, não são consideradas como algo negativo, uma vez que, nessa concepção teórica, o problema, o desafio, a dificuldade são extremamente importantes à construção do conhecimento. Prossegue Macedo:

Quem não aceita enfrentar dificuldades para realizar tarefas ou compreender problemas difíceis, porque novos, porque o conhecimento disponível sobre eles é insuficiente, não se desenvolve além dos limites atuais, fica refém de algo que não combina com a missão da escola (aprender) (MACEDO, 2008, p. 3).

Apropriarmo-nos dessa compreensão pode desencadear um novo olhar para o não aprender. As possibilidades e o desejo de aprender podem ser incentivados, dificultados ou interrompidos nas (inter e intra) interações do sujeito com o meio onde vive. Nessa ótica, o não aprender passa a atribuir significação à complexidade do processo na medida em que se apresenta como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência que não é apenas dele, mas também externa a ele. As dificuldades de aprendizagem evidenciam não apenas um processo insatisfatório do aluno, mas também de um contexto.

Na perspectiva piagetiana, para o desenvolvimento do indivíduo, supõe um sujeito ativo que constrói não apenas o saber, mas também os mecanismos e processos com os quais pode conhecer, mediante uma relação autônoma, espontânea e de autoria própria. Essa teoria aponta processos interacionais construtivos, na medida em que desloca o olhar das condições ideais de aluno, de professor, de programas instrucionais, para o processo de construção, de adaptação, de equilíbrio. O conceito de adaptação em Piaget vai para além da ideia de ajustamento ao meio, ou de superação de condições adversas do ambiente. Implica relações interdependentes, possíveis pelo processo de equilíbrio e de autoria do sujeito que aprende e que se desenvolve.

Piaget (1975, p. 40) entende a aprendizagem como “[...] um processo adaptativo que se desenvolve no tempo, em função de respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais”. Essa conceituação leva-nos a reconhecer uma peculiaridade na compreensão das dificuldades de aprendizagem: são passíveis a um processo de construção, uma vez que o processo de aprendizagem é adaptativo, ou seja, não está pronto e depende da equilíbrio.

Ao conceber adaptação, o autor distingue adaptação-estado, da adaptação-processo. Teoriza Piaget (1975) que a adaptação-estado refere-se ao equilíbrio entre assimilações e acomodações, entretanto a principal forma de adaptação, a adaptação-processo, é aquela que permite descrever progressos do conhecimento, justamente porque vai além da “plasticidade” adaptativa do sujeito às demandas e às pressões do meio. Extingue-se a necessidade de deformar o real (assimilação) em função do próprio ponto de vista. Não há mais necessidade de a acomodação se moldar aos dados exteriores, passando a se constituir em uma experiência inteligente de fato (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998; GARCIA, 2010).

Por esta razão, entendemos que a tese da equilibração, da atividade construtiva do sujeito, das regulações ativas que o processo de sucessivas tomadas de consciência engendra, atendendo a necessidades internas de equilíbrio, pode apontar indicadores na compreensão das dificuldades de aprendizagem. Estão elas relacionadas à adaptação como estruturante das atividades internas do sujeito em relação de interdependência com o meio no qual está inserido (PIAGET 1975; 1977). Retomando a reflexão de Macedo (2008, p. 3), podemos afirmar que “[...] aprender, neste sentido, é enfrentar e resolver problemas; dominar procedimentos, isto é, ações orientadas para um objetivo ou propósito”.

As dificuldades de aprendizagem podem indicar desequilíbrios, perturbações ao sistema cognitivo. As contradições entre afirmações e negações provocam a necessidade de progresso, porque o sistema cognitivo se lança à busca incessante da eliminação das contradições ou do equilíbrio. Assim, podemos considerar que as manifestações de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem são conquistas do sujeito, estruturantes das relações entre os observáveis, regulações do sujeito durante o processo de construção do conhecimento.

Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem não podem ser desconsideradas, desvalorizadas, reduzidas a um rótulo imposto ao sujeito. Não são externas ao processo e estão presentes no universo de significações no contexto de aprendizagem. Ao invés de pertencerem ao sujeito como uma marca que o desqualifica, que “explica” de forma reducionista o não aprender, as dificuldades de aprendizagem revelam a criação, a modificação, a estruturação, do mesmo modo que elas indicam estagnação, incompreensão, centração, predomínio das afirmações sobre as negações, ou seja, são



reveladoras do movimento de constituição do sujeito aprendente, no sentido proativo do processo construtivo.

Posto isto, passamos a analisar o espaço oficializado para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem nas escolas: as salas de apoio.

Salas de apoio à aprendizagem – caracterização

A Secretaria do Estado do Paraná (SEED) implantou, no ano de 2004, o Programa denominado Sala de Apoio à Aprendizagem. De acordo com a Resolução 371/2008, art. 1º, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná implantou as Salas de Apoio à Aprendizagem para atender aos alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental que frequentam as escolas estaduais e apresentam dificuldades de aprendizagem com o objetivo de diminuir os índices de reprovação e evasão nesta série (PARANÁ, 2008).

Os documentos que instruíram e regulamentaram a criação das Salas de Apoio à Aprendizagem foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, o Parecer CNE nº 04/98, a Deliberação nº 007/99-CEE e a Resolução Secretarial nº 371/2008. Segundo a instrução nº 022/2008, existem alguns critérios para a abertura e a organização das salas de apoio: destinam-se às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, são oferecidas na proporção de uma sala de apoio para cada três turmas de 5ª série por escola, quatro horas semanais por disciplina, uma hora atividade para o professor e sua oferta deverá ser para, no máximo 15 alunos, em turno contrário no qual os alunos estão matriculados (5ª série) série (PARANÁ, 2008a).

O objetivo principal das salas de apoio é o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos com relação à aprendizagem de Língua Portuguesa – oralidade, leitura, escrita – e Matemática – formas espaciais e quantidades nas suas operações básicas e elementares.

Método

O presente estudo se orientou pelos parâmetros da pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo descritivo-interpretativa. Essa modalidade de

pesquisa permite não apenas a descrição das características de determinada população ou fenômeno, como o estabelecimento de relações entre variáveis, a problematização do objeto e a interpretação diante do corpo teórico adotado (YIN, 2005).

A pesquisa teve como participantes 52 alunos que frequentavam, no ano de 2010, o 6º ano do Ensino Fundamental e, no contraturno, a Sala de Apoio à Aprendizagem. Tinham idades compreendidas entre 11,3 meses e 14,2 meses, oriundos de oito escolas da rede estadual de diferentes regiões da cidade de Londrina-PR. A coleta de dados foi feita durante oito horas semanais, por dois meses e como instrumentos de registro dos dados utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturado, diário de campo e videogravação. Os procedimentos éticos de pesquisa foram adotados e o estudo foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina/HUHC com o nº 007/09.

Considerando a natureza do estudo, os procedimentos de coleta de dados foram aplicados de modo semelhante em cada unidade escolar. A entrevista com os alunos foi realizada individualmente, retirando-os da aula na sala de apoio para participar da entrevista, retornando em seguida. A seleção dos participantes adotou como critério de inclusão/exclusão, a participação na sala de apoio. Como instrumentos de coleta e de registro dos dados, utilizamos diário de campo, videogravação e o roteiro norteador da entrevista.

Resultados e discussões

Caracterização geral dos participantes

As unidades escolares investigadas revelaram semelhanças quanto ao modo como os alunos foram encaminhados para a sala de apoio. Nas primeiras semanas do ano letivo, as Salas de Apoio à Aprendizagem foram constituídas nas escolas de acordo com os encaminhamentos feitos pelos professores das salas regulares do 6º ano, que identificaram, por meio do desempenho nas atividades escolares, os alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos e respectivos pais foram avisados de que o aluno deveria frequentar a sala de apoio duas vezes na semana (4 aulas para o caso de uma



disciplina, 8 aulas se houvesse necessidade nas duas disciplinas – Português e Matemática).

Significação dos Alunos sobre Dificuldades de Aprendizagem

Na análise das respostas dos participantes, pudemos encontrar três importantes significações: dificuldades de aprendizagem, noção de erro e percepção da sala de apoio. Denominamos, nessa leitura, “significações de si” à anúncio que fizeram os frequentadores da sala de apoio, participantes de nosso estudo.

Perguntamos a eles o que é dificuldade de aprendizagem, por ser este um termo recorrente na fala deles. Sabem que a razão de sua participação na sala de apoio é queixa de dificuldades de aprendizagem. Durante a conversa, perguntamos ainda que características um aluno precisa ter para que seja classificado como sendo um aluno que tem dificuldades de aprendizagem. É interessante observar que falam de si mesmos, inclusive empregando a primeira pessoa, e descrevem sua vivência na sala de apoio.

Organizamos as respostas de nossos sujeitos, alocadas nesse eixo, por sua ênfase em quatro categorias principais: falta de inteligência, comportamento inadequado, problemas orgânicos ou emocionais e problemas familiares. A tabela, a seguir, quantifica as categorias encontradas nas falas dos sujeitos. Considerando o elevado número de participantes do estudo e objetivando exemplificar o conjunto de respostas obtidas, optamos por apresentar três fragmentos de protocolo das entrevistas para cada uma das categorias.

Quadro 1
Características do aluno com dificuldades de aprendizagem

Categorias	Quantidade de Respostas	Exemplificação por meio dos Protocolos
Categoria 1. Falta de inteligência	23	<p>"Não sou inteligente. Não sou bom de estudos. Tipo assim: Não sou muito bom para captar de uma vez, tem algumas pessoas que estralou o dedo e já aprendeu."</p> <p>"Enquanto os colegas compreendem e sabem raciocinar, eu não sei por que não sou esperto."</p> <p>"Não consigo fazer contas, leitura, raciocinar porque a inteligência é curta."</p>
Categoria 2. Comportamento inadequado	14	<p>"Não consigo ficar quieto, sentado, prestando atenção em coisas chatas";</p> <p>"não sou bom pra terminar primeiro. Sou uma lesma que se arrasta e perturba todo mundo. Sou um problemático. Todo mundo reclama de mim, é isso."</p> <p>"Sou um aluno que não tem disciplina. A professora me chama brava a aula inteira".</p>
Categoria 3. Problemas orgânicos ou emocionais	8	<p>"Sou um carinha meio pancada. Tipo assim: todo nervoso, bolado... bem ferradinho. Qualquer coisa... fico bravo, porque quem tem dificuldade, tem problema na cabeça."</p> <p>"É por causa de alguma doença que acabou me afetando na escola."</p> <p>"Eu tenho que tomar remédio porque tenho algum problema, desses que tem que ir ao médico de cabeça pra tratar. Alguns não vão, mas tem alguma coisa na cabeça deles por isso não aprendem."</p>
Categoria 4. Problemas familiares	7	<p>"Eu tenho problema em casa. Pai e mãe que vira um inferno, bebe, fuma crack, essas coisas."</p> <p>"É que a minha casa é uma zona, não dá pra estudar nada, daí não aprendo, não faço tarefa, nem trabalhos."</p> <p>"É porque a minha família não ajuda, só atrapalha."</p>

Fonte | Elaborado pelos autores



Gostaríamos de ressaltar, nas respostas apresentadas pelos sujeitos, que, nas quatro categorias localizadas, o aluno chama para si e, no máximo, estende à sua família a causa do não aprender. Percebemos uma forte tendência entre os entrevistados de interpretar as dificuldades de aprendizagem como um problema pessoal, um impedimento que os constitui e avaliam que não há outra razão senão suas próprias impossibilidades a impedir que aprendam.

As respostas permitem inferir a existência de um discurso oculto do qual se apropriaram na trajetória escolar que os aponta como culpados e os responsabiliza pelo não aprender. A atribuição das inadequações no processo de aprendizagem a condições inatas ou ao ambiente familiar é muito frequente nos achados de pesquisas (VASCONCELOS; BELLOTTO, 2011).

No caso dos participantes de nosso estudo, é preocupante o fato de que são alunos frequentadores de um espaço oficializado para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem e deveriam, por esta razão, sentirem-se conectados à escola, mas anunciam-se desvinculados, impossibilitados de apropriarem-se do saber oferecido por ela. Estes alunos se consideram pouco inteligentes, percebem suas famílias como inadequadas, consideram que lhes falta controle dos próprios comportamentos, ou acreditam que carregam em si um problema orgânico, neurológico ou emocional impeditivo de interações saudáveis com o aprender.

Nossos dados demonstraram ainda que a condição incapacitante assumida por nossos sujeitos nas significações de si atingiu suas famílias. Atribuem a elas a condição faltosa na relação de apropriação do saber escolarizado. Collares e Moysés (1996) analisam a concepção de família que predomina no universo escolar. As autoras desvelam uma visão de família idealizada, que revela o desconhecimento da vida concreta das pessoas com as quais lidam. Acrescentam que “[...] ignorar as origens e obrigar transformações em um padrão totalmente idealizado, cumpre funções importantes no sistema social”. E assinalam que “[...] os que não se ajustam à norma, por usufruírem de valores diferentes [...] ou, simplesmente por viverem um retrato distinto de família, passam a ser considerados, rotulados, como ‘desajustados’” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 176).

Recorrer a Goffman (1988) e à conceituação de estigma nos permite compreender o discurso oculto e atuante na fala dos entrevistados. Embora não

se trate de uma marca corporal indicativa de uma falha moral ou de capacidade da pessoa, revela uma "identidade social" dos alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem que lá estão porque são ditos com dificuldades de aprendizagem.

No caso de nossos participantes, nem mesmo o rendimento escolar é considerado nas indicações para a sala de apoio. São indicados por seus professores para a sala de apoio já nas primeiras semanas do ano letivo, sem que tenham passado por avaliações formais que denunciem baixo rendimento, dificuldades de compreensão, etc. Isso denota que há uma norma ou padrão que rege a classificação desses alunos e dela podem surgir os estereótipos revelados na fala dos alunos frequentadores desse espaço.

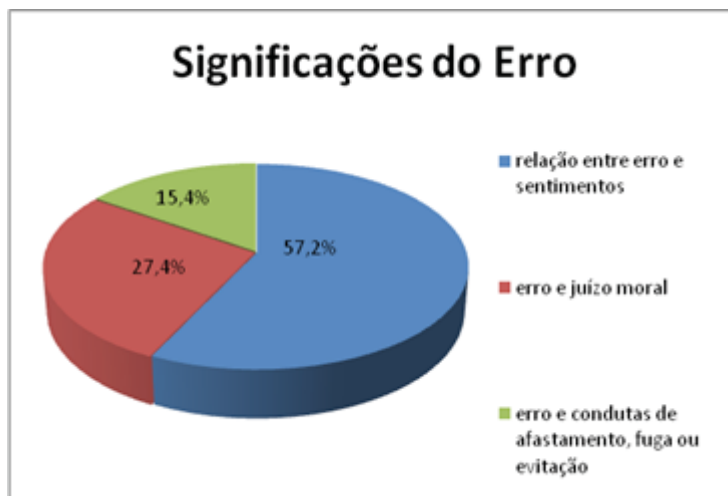
As expectativas normativas do processo de aprendizagem são transformadas em padrão de normalidade ou descritores de aluno ideal e, quando um aluno apresenta um processo de aprendizagem que destoa desse padrão imposto, os atributos depreciativos tomam o lugar da pessoa, do aluno, de sua família, do aprendente. A literatura que discute preconceito e estigmatização oferece respaldo à compreensão do danoso poder de incorporação do discurso estigmatizante pelos estigmatizados (ITANI, 1998; SCHILLING; MYASHIRO, 2008).

Nas significações dos alunos sobre as dificuldades de aprendizagem, encontra-se a noção de erro. Nosso roteiro de entrevista estabeleceu identificar qual o significado do erro para o grupo de participantes. Para isto, perguntamos a eles o que é erro e como se sentiam quando erravam na sala de apoio. Agrupamos as respostas dos participantes, elegendo alguns temas predominantes nas respostas dadas, os quais são representados no gráfico e apresentamos alguns protocolos para exemplificá-los: sentimentos evocados por situações em que o erro está presente, erro e juízo moral e erro como desencadeador de conduta de afastamento, fuga ou evitação.

O gráfico a seguir anuncia a porcentagem encontrada por categoria, considerando N=52 e aplicando-se regra de três simples.



Gráfico | Representação das significações de erro



Fonte | Elaborado pelos autores

Sentimentos evocados por situações nas quais o erro está presente

Na abordagem teórica piagetiana, base de nossas considerações neste artigo, os afetos são compreendidos como preparadores das ações do sujeito, participando ativamente da percepção das situações vividas e do planejamento de suas reações ao meio. Dolle e Bellano (1999) consideram que a afetividade está implicada nas significações e, nestas últimas, as relações interindividuais têm um papel importante:

A afetividade, nas relações interindividuais, se alimenta unicamente do sentido e que é este quem a estrutura, desequilibra, equilibra e reequilibra. [...] Dito de outro modo, a afetividade em ato fala àquele que a recebe porque ela tem um sentido e informa sobre o estado daquele que o leva a falar, sobre suas intenções, seus julgamentos, sua disposição de espírito com relação ao destinatário, etc. (DOLLE; BELLANO, 1999, p. 120).

No ambiente escolar, o aluno experimenta vários tipos de afetos: sentimentos como o prazer da descoberta, a alegria da criação diante do objeto do conhecimento, a tristeza pelo erro na resolução das atividades, o senso de competência ou incompetência diante de sua produção, culpa, vergonha,

dentre outros. Apresentamos alguns fragmentos de protocolo das entrevistas nos quais a fala dos participantes é elucidativa:

[...] errar é uma coisa ruim. Quando erro alguma conta é horrível. Me sinto mal quando erro. Dá vergonha de ter errado (A1, 2010).

Errar é quando uma pessoa faz algo sem pensar. Fico nervosa quando erro e daí a professora grita e fico mais nervosa ainda e acabo errando de novo no mesmo lugar. O mais difícil foi superar uma vez que errei e fiquei com muita vergonha (A2, 2010).

Além dos sentimentos, a afetividade contempla elementos energéticos, os quais envolvem interesse, esforços, afetos das relações interindividuais, simpatias mútuas e sentimentos morais, que também estão presentes na sala de aula. Dito de outro modo, nas interações no cotidiano escolar, o sujeito é convidado, por meio da contradição de suas posições e questionamento de suas certezas, a (re) significar suas ações.

La Taille (1997), estudando a atribuição do sentimento de vergonha, faz uma relação entre esse sentimento e o desenvolvimento moral e demonstra que, assim como o sentimento de culpa, a vergonha emerge cedo no contexto das relações humanas, mas se torna mais intensa e complexa na medida em que o desenvolvimento moral transcorre.

Nessa perspectiva, cabe questionar qual será a decorrência de sentimentos, se desmotivadores ou não, evocados por situações de erro do aluno na sala de aula. O ajustamento realizado pelo sujeito, à medida que toma consciência de um engano, poderá percorrer caminhos totalmente racionais, com julgamentos adequados, mesmo numa situação desmotivadora? Ou ainda, em que a afetividade pode influenciar as interpretações da razão?

Piaget (1962; 1980), Sastre e Moreno (2011), ao discorrerem sobre a aprendizagem humana, consideram importante olharmos para os afetos, visto que não se pode separar a atividade intelectual do funcionamento total do organismo. Em sua teoria, aponta que o desenvolvimento intelectual possui dois componentes, o cognitivo e o afetivo, articulados entre si, cujo desenvolvimento é continuamente solidário. A afetividade atua como "mola propulsora" da aprendizagem, uma vez que, sem afeto, não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria desenvolvimento da inteligência. O afeto é a



energização da atividade intelectual, uma condição necessária para aquele que se coloca a conhecer.

Erro e Juízo Moral

Como fizemos no eixo anterior, antes de discutirmos a relação entre erro e juízo moral para os participantes do estudo, apresentamos um conjunto composto por exemplos de falas dos sujeitos extraídos da entrevista realizada.

[...] errar é quando não dá pra voltar atrás. É algo sem volta. Ou roubar ou trapacear. Ou brigar com um amigo. Dá vontade de chorar porque eu não entendo a matéria daí eu erro e daí a professora não tem paciência e então é mal isso (A3, 2010).

Errar é gesto de mal gosto e é igual errar uma questão da prova (A4, 2010).

Errar é roubar. Não cumprir a regra. Brigar, responder. Errar exercícios. Na sala de apoio é porque eu não sei resolver os exercícios (A5, 2010).

Para analisar a relação entre afetividade e inteligência, Piaget e Gréco (1974) discutem as concepções sobre o juízo moral em sua teoria. Normalmente, vemos a moral tornar-se o cenário propício para o confronto existente entre a razão e a afetividade. Vários exemplos na literatura destacam personagens lidando com situações conflituosas, nas quais há ou um predomínio da razão ou da afetividade.

Piaget, de acordo com La Taille (1997), vai além da ideia de confronto nessa relação e aponta considerações relevantes sobre como interagem estes dois aspectos no ser humano (cognição e afetividade). Os afetos movem a ação do sujeito e a razão identifica desejos, sentimentos variados a fim de obter êxito nas ações. Por isso, o autor considera problemático pensar “a razão contra a afetividade porque então se deveria, de alguma forma, dotar a razão de algum poder semelhante ao da afetividade” o que significaria considerar características móveis de energia também na razão (LA TAILLE, 1997, p. 73).

A afetividade, para Piaget (1962), inicia-se pelos afetos perceptivos, que, no primeiro momento, encontram-se indiferenciados. Gradativamente,

passarão a se diferenciar. A estrutura básica organizadora de nossa vida afetiva é formada por sentimentos como amor, raiva, medo, necessidades básicas e outras, resultantes de situações de fracasso ou sucesso, agradável ou desagradável. Macedo (2008, p. 48) aponta que o medo, assim como a raiva, ajuda o sujeito a “[...] fugir, afastar do que considera ameaçador ou doloroso. Em sua dimensão positiva, ele pode indicar cuidado e respeito [...]”, mas, por outro lado, poderá diminuir ou até eliminar relações que proporcionaram esse sentimento. O amor pode produzir sentimentos¹ bons, como alegria, confiança, interesse, mas, em excesso, pode gerar dependência.

Sastre e Moreno (2002; 2005) analisam a importância de oportunizar aos alunos, por meio de práticas educativas, a distinção de diferentes emoções e estados de ânimo que experimentam e o reconhecimento desses afetos em si e nas pessoas com as quais convivem. Durante o processo de desenvolvimento da criança e com a ampliação gradativa da sua socialização, esses sentimentos passam a ser vivenciados de forma intencional e intuitiva. Os afetos tendem a ser transformados em norma, tendo em vista que a construção da regra é importante tarefa do processo de desenvolvimento.

Uma questão importante na construção da regra é a constituição da vontade, por meio dela, a criança valoriza o que é superior e fraco, no lugar daquilo que é inferior, porém forte para o indivíduo. Claparède (1926) afirma:

Concluimos, pois: A vontade é o processo que tem por função reajustar a ação, momentaneamente suspensa pelo conflito de dois grupos de tendências, dando a supremacia às tendências superiores. Ou, mais resumidamente ainda: A vontade é o processo que resolve um problema de fim pela vitória das tendências superiores (CLAPARÈDE, 1926, p. 4-5).

Ao considerarmos a relação entre afetividade e aprendizagem, o estudo da vontade emerge indicando a importância da autorregulação. No desenvolvimento moral, o processo de passagem da heteronomia para a autonomia convida o sujeito ao reconhecimento da própria vontade. Permite que, gradativamente, sejam elaboradas as condições de enfrentamento que integram as dimensões afetivas e cognitivas indissociadamente.

As regras, em seu aspecto moral, constituem bom exemplo desse processo. Apresentam-se de forma heterônoma e a criança as entende como parte da tradição, por isto, inquestionáveis e sagradas (LA TAILLE, 1997). Somente



no nível operatório formal, o sujeito poderá regular melhor seus afetos, controlar a vontade e expressar ideias de forma autônoma. Por essa compreensão processual, Piaget faz alusão ao papel funcional da afetividade na inteligência.

Na relação do sujeito com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo, existe uma energia que direciona seu interesse para uma situação ou outra, e a essa energética corresponde uma ação cognitiva que organiza o funcionamento mental (ARANTES, 2003, p. 235).

As representações do erro como dimensões da afetividade no contexto escolar estão relacionadas ao nível de desenvolvimento do sujeito, bem como às concepções sobre "errar" em nossa sociedade. Estas, por sua vez, são dotadas de valores, crenças, regras e costumes imbricados a um padrão estabelecido de normalidade. Por isso, o sujeito, por ser um ser social, poderá caminhar na tentativa de cumprir o que está estabelecido como padrão, tendo clareza de que quem não cumpre é excluído, é tido como anormal (MACEDO, 1996). Ao erro, é atribuído o sentido de algo falso em oposição àquilo que é verdadeiro. A verdade é arbitrária e relativa e, em se tratando de crianças pequenas, verdade "[...] é aquilo que as pessoas que ela conhece e de quem gosta fazem ou dizem. 'Verdade' é aquilo que ela consegue fazer ou pensar, é o que obedece a sua intenção" (MACEDO, 1996, p. 194). Considerar o sentido atribuído ao erro na sala de apoio implica reconhecer os afetos e as normas como interdependentes e, portanto, importante espaço de reflexão.

157

Erro como desencadeador de conduta de afastamento, fuga ou evitação

Assim como nos itens anteriores, a relação entre erro e as condutas de afastamento e evitação são elucidativas das significações de erro para os participantes do estudo. Os dados nos permitem tecer considerações sobre o erro e o enfrentamento do conflito ou da tarefa proposta. Os sentimentos evocados nas situações de erro podem se relacionar ao sucesso ou insucesso na atividade e permitir atitude de enfrentamento dos conflitos, ou evocar a evitação.

Errar é uma coisa que faz você querer sumir. É uma coisa que não traz benefícios. É igual tirar nota ruim, reprovar. Dá vontade de

nunca mais aparecer na escola. Na sala de apoio quando eu erro, o professor fica muito bravo comigo e grita muito. Fico malzão. Uma vez eu joguei um joguinho na sala de apoio e era de conta de vezes. Eu errei tanto que passei muita vergonha e não queria mais nem ver aquele jogo ou conta de vezes na minha frente (A6, 2010).

Errar é não acertar, ué. Ou você erra ou acerta. Se você acerta fica bem com todos. Se erra é melhor ficar na sua e fazer tudo sozinho porque ninguém vai te dar moral (A7, 2010).

A coragem e o medo podem indicar a manutenção do interesse na tarefa ou desafio proposto, promover o desenvolvimento do senso de competência e eficácia pessoal ou, ainda, indicar-lhe afastamento ou exclusão das possibilidades de realização do que é proposto (DOLLE; BELLANO, 1999).

O medo, nas tarefas escolares, parece indicar dependência, desinteresse, insegurança, raiva, conduta evitativa e, por fim, promover desistência da tarefa. O medo, a vergonha, a sensação de fracasso parecem fazer com que o sujeito saia, aos poucos, de cena, do ambiente de aprendizagem para aceitar, de modo passivo, o resultado de insucesso. Macedo (2008) nos convida a refletir sobre a "morte do sujeito do conhecimento". Esclarece o autor que o medo mobiliza os sujeitos a criar estratégias não mais para aprender, mas para lidar com os sentimentos que o afastam do aprender. Entram em fuga daquilo que temem. Quando a tarefa evoca sentimentos positivos, estes funcionam como sustentadores do sujeito cognoscente no enfrentamento aos riscos inerentes às trajetórias do conhecimento.

Além de descobrir sobre o objeto, o sujeito, quando posto em atividade, está constantemente descobrindo sobre si: "o que sei", "o que não sei", "sou competente", "não sou competente", relacionando cognição a aspectos afetivos do próprio eu, como muito bem destacou Piaget (1994). Para o autor, a construção do conhecimento se dá de forma relacional com o conhecimento sobre o objeto, sobre si e sobre o outro. Na perspectiva teórica piagetiana, não basta "saber fazer", é preciso querer agir. Os afetos, os interesses movem a ação. A dimensão do afeto "permite o querer fazer". As significações são permeadas pela afetividade.



Sala de apoio, incompetência e punição

Além de suas opiniões sobre o erro, investigamos os significados atribuídos pelos alunos à Sala de Apoio à Aprendizagem. Quando perguntamos por que foram escolhidos para a sala de apoio, enfatizaram o quanto são maus alunos, o quanto são burros, fracos, incompetentes para aprender. Analisemos algumas respostas dos participantes do nosso estudo:

Eu sou muito fraco e, aqui, eles ajudam a recuperar (A8, 2010).

[...] moro com minhas tias, avós e mãe, acho que eles não incentiavam (A9, 2010).

[...] na hora (refere-se ao momento em que foi comunicada que iria para a sala de apoio), eu não senti nada, eu sabia que precisava vir e, mesmo que eu fosse bem, seria escolhida pra cá. A professora pegava no meu pé e eu era ruim mesmo (A10, 2010).

Essas falas são reveladoras de quanto o processo de culpa já atingiu esses alunos, fazendo com que incorporem o discurso de que têm um problema em si, ou em suas famílias. Ao investigar sobre como se percebem nas significações atribuídas pelo outro (alguém significativo) à participação deles, na sala de apoio, respondem:

[...] minha professora acha que sou bagunceira, namoradeira (A11, 2010).

[...] meus amigos tiram sarro, me chamam de burra (A12, 2010).

[...] meus amigos acham que sou trouxa (A13, 2010).

[...] minha mãe acha que eu tenho que vir mesmo pra ficar mais inteligente (A14, 2010).

[...] minha família acha que eu sou ruim (A15, 2010).

[...] eles (família) não gostam. Acham ruim eu estar no reforço já no começo do ano (A16, 2010).

[...] ela (professora) não acha nada, porque só grita e não conversa com os alunos (A17, 2010).

As significações acima descritas indicam que a sala de apoio é tida por eles (alunos frequentadores desse espaço) como um lugar para onde são enviados os que não têm competência para aprender ou porque merecem algum tipo de punição. Ao ter a chance de rever aquilo que não aprenderam e “desperdiçá-la”, o estereótipo de mau aluno é reafirmado e, desse modo, a Sala de Apoio à Aprendizagem ratifica a segregação.

Os dados de nosso estudo salientam a força dos estereótipos e indicam o quanto permeiam todos os espaços, desde as políticas de implantação até o modo como crianças e familiares se veem participantes desse processo. Tais constatações, a nosso ver, colocam-se em dissonância com os objetivos para os quais um espaço de apoio à aprendizagem é instituído oficialmente.

Considerações finais

160 Pudemos discorrer sobre a sutil, mas eficiente inviabilização de um processo de restabelecimento das condições de aprendizagem em um espaço destinado ao trabalho com as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. A partir do momento em que a rotulação e a segregação encontram lugar em detrimento da valorização de um processo de construção, constitui-se em um espaço de desencontros entre os caminhos trilhados pelo aluno na construção do conhecimento e os significados do aprender nesse contexto. Tais considerações nos remetem à necessidade de um percurso de trabalho a ser adotado nas Salas de Apoio à Aprendizagem que favoreça a ação autoestruturante do sujeito.

Valendo-nos do pressuposto teórico piagetiano adotado nesta pesquisa, a escola, em especial no trabalho com as dificuldades de aprendizagem, não pode prescindir de um ambiente problematizador que coloque o sujeito da aprendizagem em atividade construtiva. Situações problematizadoras, provocadoras de reflexão, análise dos próprios meios empregados e da tomada de consciência das próprias ações devem constituir a tônica de um projeto que visa oportunizar um ambiente específico de trabalho com as dificuldades escolares.

O erro precisa ser permitido em um espaço oficializado para o trabalho com o não aprender. Políticas públicas educacionais devem ser implementadas por meio de ações que avancem para além da constituição



desses espaços nas escolas, que invistam, entretanto, na (re) significação do aprender/não aprender para os que deles participam. É importante pensar processos de formação proativos, objetivando oportunizar aos frequentadores da sala de apoio significações de pertencimento a esse espaço de intervenção escolar. No entendimento deste estudo, as ações na sala de apoio devem promover a conectividade do aluno à escola e desconstruir as ações segregadoras por meio das quais o aluno se vê desvinculado da escola, do aprender, do saber.

Referências

ARANTES, Valéria Amorin. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

- A1. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 04 out. 2010.
- A2. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 06 out. 2010.
- A3. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 06 out. 2010.
- A4. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 18 out. 2010.
- A5. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 20 out. 2010.
- A6. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 20 out. 2010.
- A7. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 25 out. 2010.
- A8. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 27 out. 2010.
- A9. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 03 nov. 2010.
- A10. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 17 nov. 2010.
- A11. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 17 nov. 2010.
- A12. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 22 nov. 2010.
- A13. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 22 nov. 2010.
- A14. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 24 nov. 2010.
- A15. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 24 nov. 2010.
- A16. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 29 nov. 2010.

A17. **Entrevista oral**. Londrina, Paraná, 29 nov. 2010.

BECKER, Fernando. **Aprendizagem** – concepções contraditórias, Marília, v.1, n. 1, p. 53-74, 2008.

CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1926.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

DOLLE, Jean Marie.; BELLANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem**: diagnósticos e terapias cognitivas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. **Teoria da aprendizagem na obra de Piaget**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. **Adolescentes em grupo**: aprendendo a cooperar em oficinas de jogos. 2010. 275f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

LA TAILLE, Yves de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997.

MACEDO, Lino de. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. **Dificuldades de aprendizagem e gestão escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008.

MONTANGERO, Jaques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**: sinopse cronológica e vocabulário. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Resolução n. 371/2008. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba. 2008. Disponível em: do <<http://www.dioe.pr.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2009.



_____. Secretaria do Estado da Educação. **Instrução nº 022/2008** – SUED/SEED. Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem – 5ª série do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual. 2008a. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/salas_de_apoio/instrucoes/instrucao022.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2009.

PIAGET, Jean. La Relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño. **The Bulletin of Menninger Clinical**, Paris, v. 26, p. 129-137, 1962.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problemas centrais do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1977.

_____. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1980.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. Aprendizagem e conhecimento. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Como construimos universos**: amor cooperación y conflito. Barcelona: Gedisa, 2011.

_____. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária. In: VINYAMATA, Eduard (Org.). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHILLING, Flávia.; MIYASHIRO, Sandra. Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2011.

VASCONCELOS, Mário Sérgio; BELLOTO, Maria Elvira. Um estudo comparativo sobre a indisciplina escolar: representações de alunos e professores do ensino fundamental e médio. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL, 2., 2011, **Anais...** São Paulo: Campinas, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Profa. Dra. Luciane Guimarães Batistella Bianchini

Profa. Convidada curso de Psicopedagogia Universidade Estadual de Londrina

Departamento de Psicologia

Grupo de Pesquisa Epistemologia e Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano

E-mail | luannbi@hotmail.com

Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina | UEL

Departamento de Educação

Coordenadora dos Grupos de pesquisa | Ensinar e Aprender: significações produzidas por gestores educacionais, professores e alunos envolvidos em programa de apoio à aprendizagem escolar

164 O ensino de Psicologia da educação nos cursos de formação de professores: Pedagogia e demais licenciaturas da universidade Estadual de Londrina

E-mail | francismara@uel.br

Prof. Dr. Livre-Docente Mario Sérgio Vasconcelos

Universidade Estadual Paulista | UNESP | Campus Assis

Departamento de Psicologia

Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano

E-mail | vascon@assis.unesp.br

Recebido 3 abr. 2014

Aceito 22 jul. 2014



Aspectos sociocognitivos do fracasso escolar

Rita Ribeiro Voss
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

As estatísticas governamentais sobre o ensino básico correlacionam origem social e fraco desempenho escolar. Quatro concepções marcam as pesquisas sobre o tema, que são insuficientes para compreendê-lo em sua complexidade: "concepção social", "concepção psicológica", "concepção microestrutural" e "concepção pedagógica". Numa perspectiva interdisciplinar, os bens simbólicos medeiam processos cognitivos e meio social. Mas a sociedade transforma esse acesso em habilidade de se fazer abstrações. Para as crianças das classes populares, esse processo se dá, sobretudo, na escola, que obstrui o fluxo livre desses bens, tornando-se o lócus de "sonegação de saberes" e principal promotora de desigualdades sociais no Brasil.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Cognição. Sociedade.

Sociocognitive aspects of scholar failure

165

Abstract

The government's statistics on basic education correlation social origin and poor school performance. Four conceptions determine the research on the subject, which is not enough to understand it in its complexity: "social conception", "psychological conception", "microstructural conception" and "instructional conception". In the interdisciplinary perspective, the symbolic goods mediate the cognitive processes and social environment. However, the society transforms such access in ability to make abstractions. For the children from the popular classes, this process takes place mainly in the school that obstructs the free flow of the symbolic goods, becoming the locus of "evasion of knowledge" and the main promoter of social inequalities in Brazil.

Keywords: School failure. Cognition. Society.

Aspectos sociocognitivos del fracaso escolar

Resumen

Las estadísticas del gobierno en materia de educación básica correlacionan origen social y bajo rendimiento escolar. Cuatro concepciones marcan la investigación sobre el tema, que no son suficientes para entenderlo en su complejidad: "concepción social", "concepción psicológica", "concepción microestructural" y "concepción de instrucción". En una perspectiva interdisciplinaria, los bienes simbólicos median los procesos cognitivos y el medio social. Pero, la sociedad convierte ese acceso en capacidad de hacer abstracciones. Para los niños de las clases populares este proceso ocurre, principalmente, en la escuela, que obstruye el libre flujo de estos bienes, convirtiéndose en el lugar de "retención de saberes" y la principal promotora de las desigualdades sociales en Brasil.

Palabras-clave: Fracaso Escolar. Cognición. Sociedad.

Introdução

166

Várias pesquisas corroboram a ideia de que o fracasso escolar é uma condição crônica da educação brasileira, principalmente no que diz respeito à escola pública. As pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram um quadro muito desfavorável ao desempenho escolar de crianças e jovens do ensino básico público. Graças à adoção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conhecemos com mais precisão o fosso aberto entre a classe média e as classes populares, estas usuárias do sistema público de educação.

Um olhar para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia o ensino básico, permite identificar problemas que emergem do modelo educacional brasileiro que perpetua as desigualdades sociais e que influenciam os processos cognitivos, cujo resultado é avaliado como fracasso ou sucesso escolar.

Em termos da reflexão proposta sobre a relação entre desigualdades sociocognitivas e fracasso escolar, o artigo, num primeiro momento, procura o sentido que subjaz nos pressupostos que norteiam os testes de avaliação para medir as habilidades cognitivas de crianças e jovens, estudantes do ensino



básico das escolas públicas brasileiras. Em seguida, recuperamos algumas concepções que respaldam o estudo do fenômeno fracasso escolar, considerando o desenvolvimento das pesquisas sobre o tema. A problemática nos dirige a pensar a aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar, considerando cognição e sociedade cuja interação se dá por meio de bens simbólicos, isto é, estes são adquiridos socialmente. Essas interações simbólicas e seu fluxo na escola esclarece como as desigualdades sociais se transformam em condição desfavorável para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

O quadro: pressupostos da avaliação educacional

○ Saeb testa proficiência em leitura e matemática do ensino básico para averiguar as competências desenvolvidas e habilidades adquiridas pelos alunos de ensino básico no Brasil. Pela natureza quantitativa dessas pesquisas, a análise fica muito aquém das implicações da avaliação associada às disparidades dos contextos sociais, econômicos, culturais e regionais em que elas são realizadas. Apenas, indicam, com os seus dados, problemas sociais que produzem efeitos educacionais relativos à aprendizagem. Como faltam estudos qualitativos, interpretativos, não é possível, com base, apenas, nesses instrumentos, produzir políticas públicas para o que chamamos de democracia cognitiva, possibilitando o acesso de alunos das classes populares a bens simbólicos: meios necessários para desenvolvimento de habilidades cognitivas. Nessa situação, nos defrontamos com o problema de saber se apenas os esforços de alunos, professores e diretores são suficientes para gerar os resultados que esperam os envolvidos na educação, a sociedade, o Estado, a família e a escola, uma vez que o acesso a bens simbólicos sustenta o desempenho escolar, que, por sua vez, é, também, uma fronteira social, marcos de desigualdades sociais.

Apesar dessa limitação, os dados do Saeb são claros. Com a criação e adoção, em 2001 do Ideb, o acesso a informações importantes sobre o desempenho escolar melhorou, consideravelmente, o que nos permite avaliar, de forma mais segura, o quadro geral da educação básica brasileira. Em termos de diagnóstico, o índice se mostrou eficiente. Analfabetismo, reprovação, evasão escolar são maiores e o desempenho escolar é menor nas regiões Norte e Nordeste. E, no geral, é melhor o desempenho de alunos de escolas particulares do que das públicas. Esses dados indicam uma relação de dependência

entre desenvolvimento regional, condição financeira e desempenho escolar, ainda em condição de exclusão da maioria dos estudantes brasileiros, em que, aparentemente, a condição de classe é uma variável importante a considerar, conforme dados do Saeb 2005.

No entanto, o instrumento não é eficaz, por força mesmo de ser um índice, quando se trata de avaliar, criticamente, os próprios pressupostos com os quais se organiza um sistema educacional excludente. Esses pressupostos se encontram nas matrizes de referência do Saeb explicitadas no "PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação – Saeb: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores", publicado pelo Inep em 2008 que referencia as avaliações do Saeb.

Em 2001, as matrizes referenciais foram atualizadas segundo o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa atualização foi amparada por consultas feitas a, aproximadamente, 500 professores em doze estados da federação "com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCNs" (BRASIL, 2008, p. 10). A atualização emergiu, então, da comparação das matrizes de referências anteriores com os currículos na época em vigor. Nota-se que não está claro se os currículos atendiam às mudanças na própria concepção de educação dadas as demandas da sociedade contemporânea previstas nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB). O que se intentou, na verdade, foi avaliar os resultados do existente, de um sistema educacional amplamente criticado em função do distanciamento entre os PCNs e a realidade escolar num país de grandes diferenças sociais, econômicas, culturais e regionais e de desigualdades enraizadas em sua história.

O próprio documento reconhece suas fragilidades com relação à adoção de uma política educacional de resultados e por considerar as competências de forma superficial (PDE, 2008). O que aparece com mais força, no entanto, é a carência de uma reflexão mais profunda sobre o enfrentamento à secular desigualdade social que reveste as chamadas competências e habilidades. Para se considerar as habilidades cognitivas adquiridas no processo educacional, é preciso, também levar em conta a desigualdade social que permeia o sistema educacional brasileiro; na desigual apropriação de bens simbólicos, meios necessários para desenvolver as habilidades cognitivas.



Para compreender a relação entre habilidades cognitivas e apropriação desigual de bens simbólicos, é preciso adotar uma forma de pensar que conecte noções aparentemente não relacionadas, isto é, cognição humana – tida como um processo que acontece, apenas, no cérebro, quando se assume um ponto de vista reducionista -, e interação simbólica, que se dá em meio às relações de sociabilidade, no ambiente mais imediato onde o aluno vive e atua socialmente. Ao adotar essa perspectiva, percebe-se, criticamente, os pressupostos que embasam os instrumentos de avaliação do ensino básico.

O documento “SAEB 2001: Novas Perspectivas” (2002) define competência como “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1993 apud BRASIL, 2002, p. 11). Nessa perspectiva, trata-se de mobilizar os conhecimentos adquiridos na escola.

Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (BRASIL, 2008, p. 18).

Obviamente, o conhecimento deve operar visando mostrar os nexos entre conceitos e realidade. A diferença, no entanto, está em considerar fenomenologicamente a experiência do sujeito no mundo na escola e tornar currículos e didáticas adequados. Daí uma disparidade, as políticas educacionais não consideram o entorno, a realidade mais imediata em que o aluno está inserido – comunidade, escola, família – e as sociabilidades, acionadores cognitivos de um processo dinâmico de produção da vida social, uma vez que a organização escolar, predominantemente o currículo, é prescritiva, nos termos em que Goodson (2007) entende os processos de exclusão educacional.

Ao contrário, os instrumentos de avaliação consolidam a ideia de que o estudante precisa apreender um conjunto de abstrações no interior de um currículo idealizado para crianças e jovens no topo da hierarquia social que entram nas séries iniciais em vantagem cognitiva em relação às crianças de escola pública, pois seu ambiente de origem naturaliza operações cognitivas abstratas facilitadas pelo acesso a bens simbólicos e pela troca semântica. Segundo Bernstein (2003), ao se referir ao currículo, há um código “restrito”, contextualizado, colado ao cotidiano, com o qual as crianças e jovens da base

da pirâmide social estão mais habituados e um “elaborado” de característica universal, altamente abstrato. E, essa lógica que privilegia as abstrações, reproduzindo, assim, as condições excludentes da educação na escola.

Essa condição cognitiva se reflete nos testes, nas avaliações, aos quais os estudantes são submetidos e ficam mais evidentes nas pesquisas que visam compreender as estatísticas da educação excludente no Brasil. Carlos Henrique Araújo e Nildo Lúzio (2005) avaliam os resultados dos investimentos do Estado no ensino fundamental e médio no país entre 1991 e 2004 analisando o desempenho dos alunos. Os resultados indicaram alguns avanços como maior acesso da população em geral à educação em todos os níveis. Entre os incentivos a esse acesso está o Programa Bolsa Família, criado em 2003, que atrelou o benefício à matrícula das crianças na escola. Outro avanço foi a queda do analfabetismo.

No entanto, o desempenho dos alunos, nos testes de proficiência das habilidades adquiridas, revelou-se crítico. Com relação à leitura, Araújo e Lúzio (2005, p. 43) afirmam, “[...]a análise dos resultados de desempenho em leitura mostra que, de maneira geral, as médias do Brasil estão abaixo do que seria aceitável; a mesma conclusão se aplica às Regiões e aos Estados”. Isso significa dizer que a inserção social dos alunos dos mais variados contextos regionais e nacionais fica comprometida por não haver desenvolvido uma habilidade leitora. Em matemática, os autores constatam um desempenho muito aquém do razoável e que os alunos precisam ser “[...] incentivados a resolver um significativo número de problemas, sempre raciocinando sobre situações do cotidiano” (ARAÚJO; LÚZIO, 2005, p. 49). Os pesquisadores concluíram que há uma grande distância entre o que os currículos e seus conteúdos efetivam como aprendizado necessário e o letramento como habilidade leitora no domínio do cotidiano.

Segundo Bonamino, Coscarelli e Franco, os estudantes brasileiros não operam no sentido de associar e organizar as várias disciplinas que possam auxiliá-los a resolver problemas de ordem pragmática. “É preciso que ele (o aluno) seja capaz de fazer as inferências que o texto exige e relacioná-lo a outras áreas do conhecimento, reforçando o conceito da interdisciplinaridade” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002 p. 111). Portanto, a avaliação do sistema educacional deve ser também reflexiva, para identificar mudanças necessárias na própria concepção de educação para atender às demandas da sociedade contemporânea, que requerem um pensamento contextualizado



capaz de identificar soluções de problemas que emergem da realidade, seja ela no trabalho ou na vida pessoal.

Por falta de uma perspectiva qualitativa das políticas educacionais brasileiras, as carências do sistema educacional são percebidas como problemas de recepção de currículos, de modelos de aprendizagem nas escolas concebidos de cima para baixo. É fato que esforços isolados, muitas vezes, mostram os resultados esperados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – mesmo enfrentando muitas adversidades, quando sem recurso algum, professores e diretores, por força da vontade, conseguem alterar a condição de crianças em condições precárias em uma determinada escola. No entanto, não se pode esperar atos heroicos para a resolução de problemas educacionais, mas políticas que possibilitem reverter a situação do desempenho escolar para além de resultados e de metas a serem burocraticamente alcançados. Estes, embora tenham o mérito de retornar à população as políticas educacionais em vigor, tornando públicas as ações governamentais, deveriam também promover uma discussão sempre atualizada pelas necessidades e desafios da sociedade brasileira.

Em síntese, as desigualdades que divisam os desempenhos escolares na educação brasileira não são apenas sociais porque elas produzem efeitos cognitivos. Isso quer dizer que é preciso esclarecer a condição sociocognitiva da aprendizagem humana que as pesquisas não revelam, tornando mutilados os conceitos que tratam do desempenho escolar.

171

Concepções de fracasso escolar

A palavra fracasso significa falhar, ter mau êxito, em algum empreendimento. A palavra, no âmbito escolar, serve para classificar o aluno que não atende à expectativa de aprendizagem de professores, pais, dirigentes escolares e/ou sistemas governamentais de avaliação. O significado de fracasso é, então, socialmente construído em razão das expectativas gerais da sociedade.

O sucesso depende do sentido da palavra que o complementa o fracasso porque é medido pela expectativa de que os alunos através da educação possam atender aos interesses pessoais e da sociedade, visando, assim, reproduzir e consolidar suas práticas, valores, costumes e também a hierarquia social. Na maioria das vezes, ter sucesso significa se apropriar de um universo

simbólico muito antes da vida escolar. A origem familiar e social, – embora não se possa reduzir o problema aqui abordado a essa dimensão –, exerce papel importante no fraco desempenho escolar, não por coincidência ou acaso, de alunos da rede pública de ensino no Brasil. Essa realidade que se diferencia da escola privada, diz, de antemão, quem irá, no futuro, ocupar os cargos decisórios e receber os melhores salários. Esse processo “seletivo”, embora pareça ser meritório, na verdade, é arbitrário e injusto, uma vez que os alunos envolvidos nesse processo não partem das mesmas condições e oportunidades daqueles que já operam com destreza os instrumentos cognitivos desenvolvidos desde a mais tenra infância.

Sucesso e fracasso são, pois, dois aspectos de um mesmo fenômeno que naturalizam sentidos sociais arbitrários. Mas insistimos, apesar dessa arbitrariedade, é assim que a sociedade seleciona os “melhores” segundo critérios bem definidos para o “preenchimento” de postos condizentes com a hierarquia social. A naturalização dessas posições está fortemente respaldada em condições “inatas” que capacitariam mais alguns alunos do que outros a aprender. É verdade que fracasso e sucesso escolares só podem ser expressos por um indivíduo, ainda que as habilidades cognitivas sejam adquiridas socialmente, o que mascara o fracasso como questão individual, apartada que estão dos vínculos sociais. Por essa razão, muitas vezes, é o próprio fracasso escolar que é negado enquanto fenômeno social (CHARLOT, 2000; 2011). Mas, examinando as relações entre indivíduo e sociedade, a percepção pessoal do fracasso e do sucesso só pode ser compreendida, apreendida, como produção coletiva, produto de interação simbólica, ainda que o indivíduo a justifique atribuindo seu desempenho a condições interiores inatas, como dom e inteligência. Portanto, fracasso e sucesso são construções sociais percebidas individualmente, num processo de enculturação que as naturalizam. Daí a dificuldade dos pressupostos que norteiam as pesquisas sobre desempenho escolar. O pesquisador do assunto também pode ter uma visão naturalizada do fracasso, confundindo um problema educacional com aquilo que acredita ser a natureza do problema, tornando-a pressuposto.

O fracasso escolar é uma questão complexa que envolve dinâmica escolar, relação professor-aluno, sociedade, política, cultura e cognição. A relação sociedade e cognição, no que se refere ao desempenho escolar, é muito pouco abordada merecendo, assim, maior aprofundamento. Por isso, é importante privilegiar os aspectos sociocognitivos do fracasso escolar, reconhecendo



as diversas facetas do fenômeno. O olhar interdisciplinar, que constitui a perspectiva desse artigo, reconhece a necessidade de recorrer às instâncias separadas nas análises mas que, ao contrário, são inseparáveis enquanto processo que resulta em conhecimento.

A apreensão do conhecimento na sociedade brasileira se dá de forma desigual, quando consideramos a hierarquia social e suas regras distributivas de bens simbólicos. Por sua vez, a sociedade constrói vias de acesso do sujeito ao universo simbólico acumulado por ela. Acesso e acumulação individual conferem ao estudante um cabedal para o futuro que ele deverá manipular na vida pessoal, social e profissional. A relação sociedade e indivíduo na aprendizagem dá a medida de sua importância no desenvolvimento do capital intelectual e das habilidades cognitivas. Isso quer dizer que o entendimento do desempenho escolar é indissociável da compreensão dos processos cognitivos e das condições sociais de acesso a bens simbólicos.

Essa associação, no entanto, fica obscurecida quando se consulta a bibliografia a respeito do assunto. Identificam-se quatro concepções de fracasso escolar nas pesquisas e estudos pedagógicos no Brasil: a "concepção social", cuja responsabilidade pelo fracasso recai nas condições socioeconômicas desfavoráveis aos alunos das classes populares que reproduzem as condições de desigualdade na sociedade; a "concepção psicológica" que explica o fracasso como drama individual, uma condição intelectual desfavorável para a aprendizagem, reduzindo assim a questão a problemas psicológicos; a "concepção microestrutural" identificando as razões do fraco desempenho escolar na própria estrutura da escola; e, por fim, a "concepção pedagógica", que, embora identifique a relação professor e aluno na apreensão de saberes, o fracasso está centrado na dificuldade deste último em se mobilizar interiormente para aprender.

Segundo Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), os recortes de pesquisa sobre o desempenho escolar, configuraram, historicamente, a pesquisa educacional no Brasil. A criação do Inep, em 1938, foi fortemente influenciada pela Escola Nova. Há nessas pesquisas inaugurais da instituição presença marcante de estudos da psicologia sobre ensino e aprendizagem e sobre instrumentos de avaliação psicopedagógicos. A psicologia do fracasso escolar tornou-se não apenas uma tendência forte no período como também consolidou algumas concepções sobre o fenômeno que alicerçam e, ao mesmo tempo, conduzem, as pesquisas, até hoje, de forma velada ou explícita.

Os temas de pesquisa realizadas na Universidade de São Paulo entre (1991-2002), elencados por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto confirmam tal afirmação. “Distúrbio do desenvolvimento e problemas de aprendizagem”, “Remediação do fracasso escolar” e “Papel do professor na eliminação do fracasso escolar” não deixam dúvida de que, nessa “concepção psicológica”, o problema escolar recai no aluno, cujo desempenho, muitas vezes, é atribuído à inteligência e imaturidade emocional. Por vezes, o problema reside nos professores, quando o fracasso do aluno é atribuído às habilidades técnicas do docente e, daí, a explicação de suas deficiências num nível psicológico. Isto é, ainda que a “culpa” seja do professor, é, em última análise, um problema cognitivo. Os autores observam que, nessa linha analítica, está explícita uma intenção normativa segundo a qual tanto as dificuldades emocionais como as carências culturais devem ser resolvidas com técnicas adequadas. O fracasso escolar, então, nessa concepção é tomado como desvio da média; aluno (ou mesmo o professor) não se encontra em condições “normais” em que a aprendizagem é bem-sucedida.

Nos anos de 1980, no polo oposto à “concepção psicológica” as pesquisas procuraram compreender as condições sociais, econômicas, culturais e políticas do fracasso escolar, na perspectiva da análise crítica, herdeira da teoria marxista, presente, principalmente, nas teorias de Althusser, Bourdieu e Gramsci. Nessa perspectiva crítica, as pesquisas concluem que o sistema educacional brasileiro atende a uma lógica excludente, com desigualdades sociais que o transversalizam. Mas, embora as pesquisas tenham o mérito de inserir as condições externas aos sujeitos, para compreender o desempenho escolar, há uma “compreensão parcial”, a partir de uma exclusiva “concepção social” dos problemas educacionais:

[...] ao mesmo tempo em que afirmam que para pensar a escola e seus resultados, é preciso tomá-la como instituição seletiva e excludente, retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de por sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais “progressistas”, com especial ênfase na política de ciclos de aprendizagem. O insucesso de reformas e projetos nesta direção encontra explicação no conservadorismo dos professores que, pela resistência à inovação, prejudicam a sua implementação. A saída apontada é o investimento na formação intensiva de professores, de modo a levá-los a conhecer em profundidade as propostas governamentais e, assim, garantir a realização do objetivo final de reformas e projetos oficiais: a reversão



do fracasso escolar (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004, p. 62).

As duas concepções enunciadas polarizam o problema e impedem o esclarecimento do que apontam as estatísticas governamentais, principalmente nas escolas públicas, como o alto índice de evasão, de repetência, faltas, além de aspectos cognitivos, que configuram a situação vivida por milhões de estudantes no país. Nesse sentido, Arroyo critica o que ele chama de consolidação de uma cultura do fracasso escolar, cujas análises tradicionalmente não consideram as relações cotidianas na escola:

É curiosamente triste constatar que o pensamento educacional brasileiro, até o mais progressista, não dá o devido destaque a esses componentes materiais, estruturais do processo educativo. Preferiu centrar-se durante décadas nas capacidades dos discentes, no preparo dos docentes, nos conteúdos transmitidos e nos métodos de transmissão. É curiosamente triste porque, em contextos onde esses componentes materiais poderiam ser menos determinantes, eles têm sido tratados como a centralidade que merecem. Referimo-nos às reformas educacionais dos sistemas escolares dos países onde o fracasso escolar é bem menos gritante do que entre nós. Nas três últimas décadas, passou-se de uma atribuição do fracasso à diversidade dos alunos e das famílias, e às diferenças na cultura, para a diversidade das escolas, sua cultura e sua organização (ARROYO, 1992, p. 47).

Arroyo pertence à corrente que, no final dos anos 80, começa a pensar o cotidiano escolar, adotando uma “concepção microestrutural” do desempenho escolar influenciada pela sociologia do cotidiano de Agnes Heller. Dessa forma, o fracasso é entendido no interior da estrutura de poder na cultura escolar. Nessa perspectiva, Patto (1988) propõe a averiguação das afirmações da corrente “crítica”, isto é, se as dificuldades que levam as crianças pobres ao fracasso se encontram reproduzidas na sala de aula:

[...] se a escola pública é adequada às crianças de classe média, se o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal e se os professores não entendem e discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média, como afirmam as versões de fracasso escolar atualmente em vigor (PATTO, 1988, p. 77).

Segundo Angelucci (2004), essa é a tendência das pesquisas contemporâneas, olhar mais próximo para a escola considerando a dinâmica e construção de sociabilidades em seu interior. Assim, as hipóteses ligadas ao fracasso escolar podem ser 'averiguadas'; e alunos e professores não são tomados como ficções "seres tão imaginários quanto aqueles a que se referem expressões como 'homos economicus', 'aluno médio', 'sujeito epistêmico' e outras semelhantes" (AZANHA apud ANGELUCCI; ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004, p. 64).

Mas, embora, seja preciso mesmo olhar para as microestruturas e como os elementos de sua organização e cultura se articulam e tornam eficazes a reprodução de uma situação extremamente desigual entre os que estão na base e no topo da hierarquia social, essa concepção não permite vislumbrar os aspectos mais gerais de um processo de "sonegação de saberes" que as estatísticas do Inep não mostram, mas que estão implícitas no jogo seletivo do sistema educacional brasileiro.

É necessário mencionar, ainda, em meio a essas discussões a "concepção pedagógica", representada por Bernard Charlot (2000), que se diferencia das demais por negar, de um lado, a existência do fracasso escolar enquanto objeto de pesquisa e, de outro, afirmar a "dificuldade do aluno" em aprender, como explicação do desempenho escolar das escolas públicas brasileiras. De fato, não existe "fracasso escolar" no sentido da existência de um ente exterior ao aluno que o possui, como foi salientado anteriormente. Fracasso e sucesso escolar são construções abstratas, no sentido weberiano, são tipos ideais, modelos construídos idealmente com propósito acadêmico-científico; são guias para as nossas pesquisas, que, obviamente, buscam na realidade seus elementos constitutivos. Em torno dessas construções, os pesquisadores pretendem elucidar, esclarecer, compreender e explicar a problemática do desempenho escolar.

No entanto, é preciso reconhecer uma ponte relacional professor-aluno frente ao saber, que está na base de toda e qualquer aprendizagem formal, que o educador francês realça. Mas o processo é complexo e muito amplo, envolvendo várias dimensões e não apenas a dificuldade individual em compreender reduzindo assim o problema a uma causalidade estrita estudar-aprender, abstraído do contexto em que a aprendizagem acontece.



Embora o autor diga que é inegável a correlação entre fraco desempenho escolar e origem social, ele convoca pesquisadores, principalmente os sociólogos, a explicar por que há alunos bem-sucedidos, que passam no vestibular provenientes das classes populares (CHARLOT, 2011). Embora a questão seja relevante, uma das finalidades da pesquisa educacional no Brasil é explicar a relação entre o aprender (condições subjetivas) e a condição social (o contexto em que a criança aprende). Além disso, o desafio que se impõe aos pesquisadores de várias áreas do conhecimento envolvidos na educação é tornar inteligíveis os fenômenos concernentes às médias sociais, não as condições individuais do fracasso, nem os esforços isolados, embora sejam admiráveis. Ademais, o ser humano tem capacidades latentes que são mobilizadas para desenvolver habilidades cognitivas em que, embora pesem questões subjetivas, que não são todas iguais, todos fazem uso dos mesmos aparatos cerebrais, sem exceção. Daí, a questão inversa: Por que, mesmo dadas as mesmas condições cognitivas, estruturais cerebrais, a grande maioria das crianças e jovens das classes populares têm dificuldade de aprender? Essa pergunta denuncia o caráter seletivo e desigual na distribuição de saberes.

A subtração das relações sociais dificulta o entendimento das condições de desenvolvimento de qualidades subjetivas implicadas no fracasso escolar. A cognição, por ser um sistema aberto, interage com o meio porque se alimentando simbolicamente nas trocas sociais. A condição sine qua non da educação é, pois, a interação social, sem a qual nenhuma aprendizagem é possível. Não existe um ser humano que aprenda isoladamente; o sentido está justamente em ensinar a ser humano dentro de uma sociedade específica, em uma cultura particular, interagindo com os seus membros. Aprendem-se códigos, valores, modos de pensar e viver, culturalmente. Por esse aspecto sociocultural da cognição humana, na verdade, a sociedade é que fracassa ou é bem-sucedida na educação de seus membros.

Mas não se pode subestimar a “concepção pedagógica”, quando se olha de maneira relacional, professor-aluno, questões epistemológicas e cognitivas importantíssimas relativas à questão da passagem de um “sujeito empírico para um sujeito epistêmico” (CHARLOT, 2011) ou como entende Maria da Conceição Almeida (2004), em como transformar a experiência individual em questões mais amplas, mais gerais, em conhecimento. Para a antropóloga, o processo cognitivo é uma espécie de “alquimia mental”, uma conjunção do

nível, individual, coletivo, histórico em que concorrem domínios pulsionais, racionais e emocionais.

Em síntese, as quatro concepções aqui enunciadas são insuficientes para, isoladamente, compreender um processo mais complexo, embora cada uma delas problematize conceitos e tente responder ao problema em tela nos domínios disciplinares a que pertencem. O que se discute e se procura inserir, neste texto, é uma perspectiva interdisciplinar, bio-socio-cultural, que, por sua natureza, não pode excluir as relações do indivíduo com a sociedade e a interação dos processos biológicos a processos culturais que configuram a aprendizagem humana.

Por fim, uma ressalva. A “concepção sociocognitiva” aqui construída é delineada numa perspectiva aberta, marcada pela incompletude da ciência e do humano. Por isso, o que há são aproximações ao assunto sustentadas pela bibliografia, pelos estudos e pelas pesquisas sobre o tema. Também não se prescindir dos estudos das concepções sobre o fracasso escolar, referidos anteriormente. Ao contrário, parafraseando Edgar Morin (2008, p. 34), integrar o problema “[...] a um conhecimento mais amplo e refletido [...]”, dando-lhe “[...] um terceiro olho para enxergar o que eles não veem”.

Um problema de perspectiva e a concepção sociocognitiva

Em relação à problemática discorrida em nossa revisão, procurou-se delinear uma concepção de fracasso escolar como fenômeno biocultural. De um lado, foi considerado o processo cognitivo stricto sensu, isto é um processo biológico e, de outro, o seu contexto. Ao invés de se olhar a cognição de forma disciplinar e reduzida, como processo de aprendizagem exclusivamente cerebral, ou psicológico, separadamente do universo simbólico, procurou-se considerar as capacidades cerebrais inatas associadas às condições socioculturais que resultam em habilidades cognitivas. O cérebro humano necessita do universo simbólico para o desenvolvimento dessas habilidades, como sistema aberto requer elementos do meio exterior que interagem com a organização interior do sistema cognitivo (MORIN, 2008), que são informações, codificações simbólicas, em trânsito na sociedade.

De acordo com as pesquisas mais recentes das ciências cognitivas, a relação implícita entre cognição e contexto no processo de aquisição de habilidades cognitivas não se pode ser negligenciada quando se pensa em diminuir



as distâncias entre aqueles que têm maior acesso aos bens simbólicos e aqueles que não os possuem. Por outro lado, não se trata de realçar as carências culturais, mas de salientar aspectos interativos de natureza e cultura na cognição humana, para compreender o desempenho escolar.

Cognição e sociedade

Uma forma de compreender a ligação entre sociedade e cognição é inquirir a própria sociabilidade humana:

De onde provém a organização social? Talvez não seja programada geneticamente no homem, ou nesse caso, é-o apenas parcialmente. Decorre certamente de virtualidades organizacionais do cérebro humano, mas não automaticamente: essas virtualidades só entram em ação, na relação, ou melhor, na interação com o mundo exterior (MORIN, 1998, p. 277).

A cognição humana no sentido biológico consiste em transformar algo material, físico-químico, em função cognitiva, em transformar capacidades em habilidades, isto é, as características inatas da espécie em adquiridas, em cognição propriamente dita, por meio da aprendizagem. Para adquiri-las, o homem faz uso de um sistema cerebral complexo que permite transformar o seu trabalho em ações conscientes e intencionais. Para a aquisição dessas habilidades, o cérebro conecta, através das sinapses cerebrais, várias regiões (responsáveis pela memória, percepção visual, audição, linguagem) das mais antigas – relativamente ao processo evolutivo da espécie, como o sistema límbico –, até as mais recentes, como o córtex frontal, cuja função é dotar o *Homo sapiens* de raciocínio estratégico, para planejar ações, isto é, trata-se da instância racional do aparato cerebral humano. Essas características cerebrais fazem emergir a consciência, algo imponderável, qualitativamente diferente da soma das partes integrantes do cérebro, revelando, assim, a singularidade do humano, o que também possibilita a emergência do que chamamos vida espiritual, mundo intelectual. No entanto, essa condição humana se configura em potencialidades vistas isoladamente, pois dependem de interação simbólica na troca de bens intangíveis entre os homens; naquilo que a sociedade valoriza culturalmente; e na forma particular, cultural, como as pessoas aprendem. A aprendizagem joga

um papel crucial nas potencialidades humanas para simbolizar, além das atividades mais elementares como andar e falar.

Os estudos das ciências cognitivas (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2002; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993) revelam que a habilidade cognitiva está relacionada à experiência, ao meio. A organização do cérebro humano, entre outras, visa reter informações importantes e descartar outras menos importantes. O cérebro, é portanto, seletivo e, muitas vezes, a seleção resulta do cálculo do sujeito em avaliar os custos e benefícios do esforço cognitivo. O universo simbólico, formado cultural e socialmente, se dá em inputs e outputs de informações que capacitam o sujeito a agir em seu meio, num circuito recursivo e são naturalizadas pela habitualidade com que o homem lhe imputando um valor para a vida. No terreno da criatividade, os processos recorrentes da cognição humana permitem fazer novos arranjos que engendram novos saberes, técnicas e tecnologias, que beneficiam a conservação da espécie desde seus primórdios. Conservação e criação são dois aspectos inseparáveis do processo cognitivo. É preciso conservar informação ao mesmo tempo que a aprendizagem envolve criação, no sentido de Piaget (2007), partes de um processo ascendente em que um novo patamar cognitivo envolve ao mesmo tempo conservação e superação do anterior.

180

A sociabilidade, a interação entre os homens e o que a sociedade valoriza para os seus membros, portanto, jogam um papel decisivo para a cognição, que se revela de forma particular, em suas características culturais. Geary (1999) pesquisou as diferenças interculturais na aprendizagem de matemática de alunos americanos e asiáticos. Os resultados mostraram que o desempenho depende do meio cultural, o que já havia observado Franz Boas (2010) ao tratar das questões raciais nos testes de inteligência realizados em sua época para justificar as diferenças entre brancos e negros nos Estados Unidos. A sociedade americana, também objeto da análise de Geary, valoriza mais as atividades esportivas. As habilidades matemáticas, então, se desenvolveriam num meio cultural que as valoriza.

Isso acontece porque os processos cognitivos são, a um só tempo, biológicos, simbólicos e culturais, dependem da quantidade de informações, de bens simbólicos possíveis de armazenar e do sentido que tem para a vida individual e coletiva. Esse armazenamento tem dupla característica: refere-se a informações que o cérebro humano está apto a estocar, e a possibilidade de transformá-las em conhecimento. A primeira característica refere-se ao domínio



do cômputo; a segunda, à aprendizagem, que seleciona, classifica e confere aplicabilidade para a vida, é qualitativa. Essas características são gerais; o cérebro do Homo sapiens opera dessa forma mas sempre num contexto. Lévi-Strauss (1976) verificou essa cognição básica humana nas sociedades sem escritas, onde o conhecimento está colado à experiência e, comparando às modernas, o antropólogo concluiu que estas, diferentemente daquelas ensinam a pensar por abstrações. Portanto, o que se privilegia, nas sociedades modernas, é o conhecimento abstrato. A transmissão e trânsitos dos bens simbólicos se dão nesse domínio, das abstrações. Quanto mais cedo uma criança tem acesso aos bens – culturais, intelectuais, artísticos –, quanto mais cedo operar as abstrações mais cedo ela estará apta a teorizar, abstrair, formalizar. Em suma, estará em condições de manipulá-los a seu favor a sociedade.

Em relação à expectativa da sociedade, as crianças das classes populares têm um acesso tardio às operações de abstração, devido a sua origem familiar. Na corrida do desempenho nas sociedades contemporâneas, elas partem em desvantagem em relação aos alunos das escolas privadas cujos bens simbólicos estão em trânsito na família. Quando essas crianças entram na escola, já sabem operar abstrações com naturalidade.

Nesse sentido, é reforçada a ideia de que o meio social com seus bens simbólicos e valores imputados a certos tipos de conhecimento em detrimento de outros explicam um aspecto importante do desempenho escolar dos alunos brasileiros. O caráter desigual da sociedade brasileira implica que os alunos se apropriam do mundo das palavras, das imagens, dos símbolos também de maneira desigual. É importante salientar que a posição que o sujeito ocupa em seu meio enuncia uma determinada visão e perspectiva do mundo que são naturalizadas e com elas manipula o mundo imediato, operando com arsenal abstrato já contextualizado. No entanto, quando não é possível aprender matemática ou o sentido de um texto, a justificativa do próprio sujeito frustrado em seu empreendimento de conhecer é de que não tem condições intelectuais inatas, como inteligência.

Na pesquisa em andamento sobre aspectos sociocognitivos do desempenho escolar, verificou-se, em visitas a uma escola de Olinda com Ideb menor que 4, que existe sonegação de saberes quando se observa a biblioteca fechada, tablets doados aos alunos sem conteúdo; subutilização do tempo em transmitir o conhecimento com o atraso de professores e alunos para começar a aula; e, também, pela subutilização de espaços. Claramente, a escola não

atrai os alunos e, também, não se preocupa em diagnosticar, para além da burocracia estatística das metas escolares, como reverter a situação no domínio das condições cotidianas e particulares da escola, sendo assim, não compensa deficiências de base social; ao contrário, aprofunda o problema. As justificativas do fraco desempenho escolar recaem sobre a incapacidade dos alunos de manipular as informações recebidas.

Capital cognitivo

O problema da naturalização pelos sujeitos envolvidos na aprendizagem, portanto, é um aspecto crucial na compreensão do fracasso escolar. Para compreendê-la, recorreu-se ao conceito de *Habitus*. Emprestamos de Maria da Graça Jacintho Setton (2002) o sentido atribuído por ela ao conceito, por abarcar os aspectos individuais e sociais do conhecimento de forma clara e suficiente para os propósitos da pesquisa. Para a autora, o *habitus* surge na teoria de Bourdieu:

[...] como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades, *habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

A cognição tem duplo aspecto (VOSS, 2009): diz respeito à capacidade de aprender algo, às condições do aparato cerebral que são universais, e à condição intelectual para manipular o mundo através de um sistema simbólico, adquirido social e culturalmente, de forma particular e contextualizada. Bens simbólicos socialmente compartilhados naturalizam habilidades adquiridas individualmente e as consolidam nas práticas sociais cotidianas, formando o que chamamos de capital cognitivo. O capital cognitivo guarda, assim, aspectos complementares do biológico e do sociocultural.

A relação entre desigualdade de acesso aos bens simbólicos e desempenho escolar se manifesta na projeção de futuro. A maior apropriação de bens



simbólicos significa maior aquisição de habilidades, maior capital cognitivo, melhor atendimento a expectativas educacionais. Conseqüentemente, o destino escolar e o investimento pessoal em profissionalização com vistas a uma ascensão social são percebidos de maneira também desigual. É, preciso, então, conhecer a projeção de futuro de alunos das classes populares para esclarecer o desempenho em termos de experiência, sucesso ou fracasso nas práticas escolares, segundo o nível de apropriação de bens simbólicos no meio escolar, familiar e social.

Assim o que se chama de habilidades cognitivas se revela em estreita relação com o cotidiano, em como se contextualizam as relações com o conhecimento dentro da escola com seu universo de valores sociais, culturais, coletivos. É em meio ao cotidiano e numa realidade social mais imediata que há uma triagem do conhecimento socialmente importante para as práticas e para inserção dos membros em sociedade, segundo a hierarquia social. Para Peter Berger e Thomas Luckmann, o conhecimento tem raízes sociais e inclui o conhecimento da situação do indivíduo e seus limites (BERGER; LUCKMANN, 2001). A sociedade diz o que é importante conhecer e a maneira como o conhecimento deve ser manejado por seus membros. É no cotidiano da escola que se pode verificar como os envolvidos se mobilizam no ato de aprender e ensinar, ou melhor, se as pessoas trabalham para o livre fluxo de bens simbólicos que compõem o capital cognitivo.

Mas não é isso o que se verifica, quando se pensa no Ideb da maioria das escolas públicas. Parece inequívoca a afirmação de que a desigualdade social no Brasil é um obstáculo ao livre fluxo e apropriação de bens simbólicos na escola porque reproduz sistemas sociais de dominação por meio de sonegação simbólica, expressão que se acredita abarcar melhor, no contexto de nossa discussão, o fracasso escolar na sociedade brasileira do que "violência simbólica", conceito desenvolvido por Bourdieu (2000). Ou seja, os alunos independentemente de sua origem social devem aprender num domínio simbólico cujo conteúdo objetiva o desenvolvimento daqueles que estão no topo da hierarquia social, isso é, a consolidação de posições sociais no futuro, depende da regulação do fluxo de bens simbólicos na escola. A escola, no Brasil, é um instrumento político de seleção extremamente desigual.

O equívoco dos sistemas de avaliação como o Saeb resulta em não esclarecer fatores do desempenho escolar relacionados à polarização econômica entre ricos e pobres, encobertos e ocultos transformados em naturalizações

do fracasso como crença, e que se materializam em sonegação simbólica na distribuição de saberes. O poder simbólico, diz Bourdieu “[...] não reside nos 'sistemas simbólicos em forma de uma 'illocutionery force' mas se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença” (BOURDIEU, 2000, p. 15).

Cognição e poder

A dominação simbólica é mais difícil de perceber porque é intangível; diferente da dominação exercida pela apropriação de dinheiro e bens materiais. A supremacia do conhecimento na contemporaneidade representa outra feição do sistema capitalista; não aquela calcada nos aspectos físicos da mais valia da mercadoria, mas na acumulação de mais saber.

A sociedade contemporânea caracteriza-se, principalmente, pela troca de informação e conhecimento; economias, sociedade e cultura sustentam-se na revolução da tecnologia da informação que penetra em todas as esferas da atividade humana, o que requer um acesso a níveis simbólicos mais complexos. Isso incita a teoria sociológica a identificar e a caracterizar tais mudanças no contexto social onde elas ocorrem, como estão sendo moldadas e qual é o significado social em termos de acesso à produção imaterial da sociedade.

Mas ainda que a natureza do capital cognitivo seja, de fato, qualitativamente diferente do capitalismo em seu sentido econômico (GORZ, 2005), as condições biológicas, que são físicas, fazem emergir algo imaterial, o conhecimento, como resultante de processos interativos com os bens simbólicos. Os dois aspectos formam uma condição inseparável. Marta Khol de Oliveira, ao se referir às reflexões de Vygotsky sobre a relação do substrato biológico e à construção cultural no desenvolvimento humano, ressalta “[...] a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico”. Segundo ainda a autora, para Vygotsky, “[...] instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas nas diferentes tarefas” (OLIVEIRA, 1992, p. 26).



Em suma, as capacidades inatas para pensar, falar, representar simbolicamente o mundo são universais como condição biocultural do homem. O desenvolvimento humano necessita da sociedade e de seus bens simbólicos para constituir um domínio linguístico, uma realidade humana, cultural. Portanto, os aspectos bioculturais se inscrevem num círculo recursivo em que os bens simbólicos geram habilidades cognitivas e estas possibilitam a criação de mais bens simbólicos. A apreensão dessas habilidades passa por regulações políticas, isto é, mais saberes significa mais poder de gestão cognitiva sobre aqueles que estão no posicionamento de base na pirâmide social. A apropriação não equitativa desses bens, no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, resulta em desempenhos mais fracos averiguados regionalmente ou quando se considera em termos nacionais a condição socioeconômica dos alunos das classes populares.

Considerações finais

A avaliação observada nas grandes estatísticas nacionais sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas não leva em conta a desigualdade social, uma vez que é realizada com instrumentos padronizados e universalizados, com alunos que, logo de partida, não têm as mesmas condições para viabilizar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, segundo as expectativas dos referidos instrumentos avaliativos. Em outras palavras, fracasso escolar exprime um processo social, fortemente marcado por políticas de “sonegação de saberes”, no desenvolvimento de habilidades cognitivas em condições desiguais, o que dificulta a constituição de uma democracia cognitiva de livre fluxo e distribuição simbólica no contexto da educação brasileira.

O jogo da “sonegação de saberes” tem operadores cognitivos que agem sorrateiramente. Quando se fala de educação formal, escolar, é preciso considerar como o Ocidente desenvolveu formas particulares de educar intencionalmente, com métodos e práticas racionais. Assim, a educação formal, ao longo do desenvolvimento do Ocidente, promoveu a aprendizagem por abstrações domesticando o pensamento que opera no sentido de apreender o conhecimento de certo fenômeno, descontextualizando-o. Além disso, as sociedades com alta hierarquização social distribuem o conhecimento em termos da

posição ocupada pelas classes com a maior ou a menor aquisição de bens simbólicos desde da infância.

A padronização das formas de ensinar imprime, de um lado, um modelo centrado em abstrações, cuja complexidade depende da familiaridade com que elas são primeiro adquiridas na família e depois desenvolvidas na escola e, de outro lado, da distribuição dos bens simbólicos, que nas sociedades ocidentais, reiteradamente mencionada nesse artigo, é desigual, depende da hegemonia cultural de quem está no topo da hierarquia social. Quando se procura compreender essa lógica excludente num nível simbólico, percebe-se, também, que o problema reside na naturalização desses modelos francamente generalizados.

No entanto, como pressuposto de que a aprendizagem depende da articulação de dimensões sociais e cognitivas, é possível se aproximar da dinâmica escolar, das relações e interações que permitem as apropriações simbólicas que resultam em desempenho escolar. Em termos pragmáticos, significa dizer que é preciso fazer fluir bens simbólicos dentro da escola, no sentido contrário da “sonegação de saberes”. Essa sonegação está amalgamada às naturalizações do fracasso introjetadas não apenas por alunos e por professores ao longo da vida escolar mas também pela sociedade. A crença de que crianças e jovens das classes populares têm “menos” condição cognitivas, por isso são ineptas a aprender, deve ser substituída por uma ética de compensação da escola de uma situação alheia às capacidades cognitivas. Por outro lado, não se pode olhar a escola como uma instituição constrangida apenas por forças sociais. É preciso apostar na escola como centro de saberes, numa relação genuinamente pedagógica, como a cunhada pelos gregos, de orientar e conduzir as pessoas ao conhecimento.

As estatísticas governamentais são guias, instrumentos meramente referenciais, fotografia de uma situação geral, mas, ao se tornarem um centro indicativo de obrigação de cumprimentos de metas meramente burocráticas, esbarram no fato de que a realidade escolar escapa aos padrões estabelecidos idealmente, estão inseridas numa realidade ao mesmo tempo social, cultural e política. Enfrentar o problema do fracasso escolar, que aqui se dimensiona de forma complexa é dizer que na escola se encontram as próprias condições de formação de um ambiente de aprendizagem pautado nas potencialidades da cognição humana e no reconhecimento do papel da sociedade no processo



formativo de espaços para o conhecimento e para o comprometimento social com a educação.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Um itinerário do pensamento de Edgar Morin**. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 14 abr. 2004. (Palestra no Ciclo de Estudos sobre 'o Método' de Edgar Morin Promovido pelo Instituto Humanitas).

ANGELUCCI, Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. 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.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 20. ed. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. London: Routledge, 2003.

_____. **Class and pedagogies: visible and invisible**. London: Routledge, 1975.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. 6. ed. Tradução Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BONAMINO, Alícia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções do aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. SAEB. **Novas perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. **Primeiros resultados:** médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.afrobras.org.br/pesquisas/saeb2005.pdf>> Acesso em: 20 out. 2009.

_____. PDE/SAEB. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/Inep, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Existe fracasso escolar?** Entrevista. UNIVESP TV. Brasil, 2011. 13:36 min. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br/bernard-charlot-existe-o-fracasso-escolar>>. Acesso em: mar. 2014.

GAZZANIGA, Michel; IVRY, Richard; MANGUN, George. Ron. **Cognitive Neuroscience:** the biology of the mind. 2. ed. New York: W. W. Norton & Co., 2002.

GEARY, David. Biology, culture and cross-national differences in mathematical ability. In: STEMBERG, Robert; BEN-ZEEVE, Talia (Org.). **The nature of mathematical thinking.** Mahwah, NJ: Laurence Earlbaum Associates, 1999.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução Euriza Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241–252, maio/ago. 2007.

GORZ, André. **O imaterial:** conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

MORIN, Edgar. **Sociologia:** do microsocial ao macroplanetário. 3. ed. Tradução Maria Gabriela de Bragança e Maria da Conceição Coelho. Lisboa: Publicações Europa-américa, 1998.

_____. **O método 1:** a natureza da natureza. 2. ed. Tradução Ilana Eindhoven. Porto Alegre: Sulina, 2008.

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

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.



PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 3. ed. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleonor. **Embodied mind**: cognitive science and human experience. New York: MIT Press, 1993.

VOSS, Rita Ribeiro. Cognição e valores: dois aspectos da educação. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 255-264, mar. 2009.

Dra. Rita Ribeiro Voss
Universidade Federal de Pernambuco
Departamento de Fundamentos Sóciofilosóficos da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Pesquisa NARRAEDUC | Narrativas e Educação
E-mail | ritavoss@live.com

189

Recebido 20 maio 2014

Aceito 11 jun. 2014



O sertão educa

Gilmar Leite Ferreira
Universidade Federal da Paraíba
Terezinha Petrucia da Nóbrega
Walter Pinheiro Barbosa Junior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente artigo caracteriza a relação homem e natureza, apresentando o sertão nordestino como um lugar que educa. Fundamentado na filosofia de Merleau-Ponty, o trabalho tem como objetivo mostrar a educação do sertanejo, fruto da experiência vivida, em um lugar onde o processo de aprendizagem é constante, expressando uma educação tecida na vida do sertanejo por meio de uma natureza imprevisível, indeterminada e que está sempre em transformação. Por intermédio do método fenomenológico, interpreta-se o fenômeno educação, sem fechá-lo em um conceito, mas tomando-o em um horizonte de sentidos.

Palavras chave: Educação. sensível. Sertão. Fenomenologia.

190

The hinterland education

Abstract

This paper characterizes the relationship between man and nature, presenting the Northeastern hinterland as a place that educates. Based on Merleau-Ponty's philosophy, the study aimed to show the education of the backcountry man, result of his lived experience, in a place where the learning process is constant, expressing an education woven into the life of the backwoodsman by an unpredictable, indeterminate and ever changing nature. We interpret the education phenomenon through the phenomenological method without closing it into a concept, but taking it in a horizon of senses.

Keywords: Sensitive education. hinterland. Phenomenology.



El interior educa

Resumen

En este artículo se caracteriza la relación entre el hombre y la naturaleza, que presenta el interior del noreste como un lugar que educa. Sobre la base de Merleau-Ponty, el trabajo pretende mostrar la educación de la travesía, el resultado de la experiencia vivida, en un lugar donde el proceso de aprendizaje es constante, expresando una educación entretejido en la vida del hombre de la frontera a través de una naturaleza impredecible, indeterminado y que siempre está cambiando. A través del método fenomenológico interpreta el fenómeno educativo, sin cerrar en un concepto, pero tomarlo en un horizonte de sentido.

Palabras-clave: Educación sensibles. Interior. Fenomenología.

Introdução

Entre os espinhos dos cactos vorazes e das juremas agressivas; sob um sol inclemente, abrasador e causticante; embevecido pelas águas das chuvas, córregos, rios, açudes e lagoas; sobre os cascalhos e os tocos pontiagudos; acariciado pelas flores perfumadas, pelas asas de seda das borboletas multicores e pelos cantos dos pássaros; o sertanejo se faz terra e se transforma no imenso corpo do sertão. Envolto de esperança e desilusão, mergulha em si mesmo, procura o equilíbrio da existência diante de uma natureza impiedosa e acolhedora, a qual afeta a sua vida sensível com os movimentos, cores e sons da caatinga.

Atordoado pelas contingências dos dias vindouros reinventa-se a todo instante; adapta-se, constrói relações com os vegetais, minerais e os outros animais; elabora a beleza da expressão artística, por meio de uma cultura diversificada e vive na eterna busca de um sentido de convivência compartilhada, num lugar onde os excessos e as faltas fazem parte do cotidiano.

Essa terra paradoxal é o sertão nordestino; um lugar repleto de incertezas, encantamento e movimento, e, por isso, provoca o sertanejo a se reinventar a todo instante, sempre buscando novos aprendizados, diante de uma vida em constantes desafios.

Para trilharmos no sertão em busca da compreensão de um lugar que educa, fez-se necessário assumir uma atitude fenomenológica, tendo o cuidado

de não nos acostumarmos com o objeto pesquisado, mas sim, colocá-lo numa suspensão, ficar alheio a sua forma imediata de ser, olhá-lo como se fosse uma primeira vez, assumindo um contato “ingênuo” em busca de um horizonte de sentidos, sem jamais transformá-lo numa ideia, porém sim, num lugar que se estende a cada compreensão e que vive sempre em movimento (MERLEAU-PONTY, 1999). Por isso, nossa alma sertaneja e o entusiasmo de pesquisadores nos permitiram caminhar nas trilhas sertanejas, dialogando com diversos autores que inspiraram os procedimentos metodológicos necessários, para que se caminhasse em busca da compreensão do sertão como um lugar que educa.

Tendo como aporte a filosofia de Merleau-Ponty, mas precisamente, os livros, *A Natureza* (2006) e *A Fenomenologia da Percepção* (1999), o artigo tem, como referencial, a noção de natureza, de algo que está na origem, antes de uma formulação ou ideia, e a fenomenologia como: movimento, expressão e o entrelaçamento do homem no mundo da vida.

A pesquisa objetivou interpretar a educação do sertão, identificou que ela se faz presente nas coisas do sentir, do pensar e do movimentar-se, expressando o entrelaçamento do homem com o sertão por intermédio da experiência vivida.

O sertão propõe ao homem uma educação tecida na existência sensível, aprendida e apreendida pelas relações constantes entre o homem, a cultura e a natureza, num lugar onde tudo está entrelaçado, fazendo da existência um caminho, em que, a cada passo, a cada horizonte, há sempre um novo sentido¹.

É uma educação corpórea, pois ela amplia as luzes dos sentidos humano para uma contínua maneira de perceber o que compõe o sertão. Essa educação se amplia no campo das relações entre homem, natureza e cultura. Ela abre o horizonte da compreensão de uma relação de sujeito para sujeito, ligando a existência pelos fios de uma convivência permanente, e se realiza por meio das relações, sempre em busca de uma aproximação maior entre a interioridade humana e o que está no mundo percebido.

Apresenta-se, neste estudo, o sertão nordestino. Essa escolha está pautada no campo de uma natureza repleta de aporias e contingências, em que o bioma caatinga representa a expressão de uma natureza imprevisível, onde as estações de chuva (inverno) e verão (ou seca) estão impregnadas na existência do sertanejo, proporcionando uma aprendizagem repleta de transformação, de acordo com os ritmos da vida. Por isso, o sertão nordestino, mostra-se pautado



em um movimento constante de transformação, o qual remete a reflexão de uma educação impregnada de novas experiências.

○ sertão nordestino, como um espaço geográfico, um estado de espírito, uma condição sensível e uma expressão cultural, tem, na vida animal e vegetal, uma natureza distinta que forma os elementos simbólicos da cultura, manifestados na forma de ser, de pensar, de agir, de sentir e de mover-se, como uma condição existencial que mostra a relação do homem com a terra.

Por ter uma natureza única, revelada por intermédio da caatinga, o sertão nordestino não é algo dado à pura contemplação ou a fundação de uma ideia. Os ecos da caatinga, os movimentos dos animais, o cair das águas, as longas estiagens, as relações humanas, as expressões da cultura, os signos da interação homem-natureza, formam todo um corpo de vida, compartilhada entre todos os seres do mundo sertão. É um lugar que aproxima e afasta, assusta e causa encanto, parece estático, mas não para de se mover, de se reinventar e de expressar a ontologia de um Ser, constituído pela relação homem e natureza, fundando uma expressão cultural, repleta de ensino e aprendizagem.

No sertão nordestino, a existência corpórea do sertanejo se amplia e se reinventa a todo instante. A aridez ou a invernada tornam-se corpo na vida do sertanejo, e a condição sensível, dimensiona a vida para um estado uno entre os seres que habitam o mundo-sertão. Nesse sentido, o corpo do sertanejo é a terra fértil onde florescem, se relacionam e convivem as coisas que estão presentes na natureza e na cultura. A percepção dilata o sentido corpóreo e podemos perceber o sertanejo sendo árvores, outros animais, vales e serra. Essa transsubstantiação mostra que o corpo do sertão e o do sertanejo, tornam-se campos de uma mesma linguagem (MERLEAU-PONTY, 1999).

○ corpo do sertanejo se reinventa diante de uma vida repleta de ciladas, onde cactos, juremas, galhadas, flores, espinhos, secas, chuvas, impulsionam diversas maneiras de o sertanejo se mover, pensar e sentir. ○ corpo quasímico ou hercúleo do sertanejo (CUNHA, 2002) convive entre os extremos de uma natureza agressiva e, ao mesmo tempo, afetuosa. Esse mundo adverso explode na paisagem e na vida do sertanejo, e não podemos separá-lo porque eles estão entrelaçados, configurados nas dobras da sensibilidade humana e da natureza sertaneja. Por isso, não devemos compreender a natureza aquém do humano. (MERLEAU-PONTY, 2006).

"A Natureza é um objeto enigmático, um objeto que não é inteiramente objeto; ela não está inteiramente diante de nós" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 4), mas sim, está no entorno e dentro de nós, no objetivo e no subjetivo, aberta à experiência sensível que se amplia numa dimensão repleta de sentidos, os quais estão sempre se renovando para novas configurações. Portanto, a natureza mostra-se como um Ser Selvagem², revelado como o Ser da criação. O Ser Selvagem se faz presente no não dito; ele abre a possibilidade para criação de sentidos e reflete o que ainda não foi pensado, podendo abrir espaços para outros dizeres, bem como para a elaboração de significados que ainda não foram formados (MERLEAU-PONTY, 2000).

Nesse sentido: [...] "é Natureza o primordial, ou seja, o não construído, o não instituído" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 4). Essa afirmação nos remete a algo que está na origem, antes de qualquer formulação; portanto a natureza antecede o pensamento objetivo e se faz presente como um Ser Selvagem.

Podemos compreender que "A Natureza é o nosso solo, não aquilo que está diante de nós, mas o que nos sustenta" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 4). Nessa concepção, interpreta-se a natureza como a solidez de se fazer presente no mundo, não como uma coisa que está a nossa frente para ser objetivada. Ela é o que nos envolve com seu espetáculo de forma imprevisível. "A natureza é um princípio de significações. Ela é o grande referente, o princípio da realidade que estrutura a produção e recorta significados" (MEYER 2008, p. 28).

A criação de sentidos mostra que a natureza sempre revela significações por intermédio das cores, da subjetividade dos animais, da flora, dos movimentos, dos horizontes de sentidos e das ampliações de expressões sensíveis. Assim, revela sua maneira de ser, bem como a expressão³ do humano nas suas diversas formas de existência, ampliando o sentido da vida, revelada no que a natureza tem de mais singular e plural ao mesmo tempo.

A Natureza é diferente, portanto, de uma simples coisa; ela tem um interior; determina-se de dentro; daí a oposição de 'natural' e de 'acidental'. E não obstante a Natureza é diferente do homem; não é instituída por ele, opõe-se ao costume e ao discurso (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 4).

Por ser algo que não podemos conquistar por intermédio do entendimento puro, instituindo-a, como algo pronto e inteiramente perceptível, a natureza, esconde-se entre as rochas da compreensão fechada e do pensamento



objetivo. Sua textura entrelaça-se com o humano por meio de uma configuração de algo móvel e expressivo, revelando novas configurações, mostrando diversas maneiras de ser. A natureza não repousa, somente, no humano ou no ambiente, por isso ela é um Ser⁴ em movimento que entrelaça ambos, revelando-se como expressão criativa.

A compreensão da natureza possibilita um encontro consigo mesmo. Esse encontro mostra a natureza como um Ser em transubstanciação, impulsionada por sua identificação com o humano, compreendendo-a como a nossa própria existência, conforme a afirmação do filósofo francês, vejamos:

Para reencontrar o sentido da Natureza exterior, cumpre fazer um esforço, a fim de reencontrar a nossa própria Natureza no estado de indivisão em que exercemos a nossa percepção: na medida em que sou idêntico à Natureza, compreendo-a tão bem como a minha própria vida (MERLEAU-PONTY, 2006, p.63).

Compreendermos a nós mesmos e o mundo unifica a existência com as coisas que estão em nós e em nosso entorno. Esse entrelaçamento dimensiona o humano aos aspectos da cultura, na qual estamos imersos, como seres históricos e corpóreos. Os signos da cultura representam a nossa condição de sujeitos em constantes diálogos, na elaboração de códigos e símbolos construídos pela relação entre sujeitos, fundando sempre novas expressões no campo da intersubjetividade, a qual se realiza no intermundo (MERLEAU-PONTY, 1999). O mundo vivido se expressa na intercomunicação do

[...] ser-no-mundo, na ordem do que é vivido e não do que é pensado, pois o sentir é pré-objetivo. Isso se dá pela relação 'eu, o outro e as coisas' em estado nascente, admitindo uma expressão vital primordial, que desencadeia numa relação ontológica do corpo (REIS, p. 106, 2008).

Por meio da expressão cultural, o sertanejo se faz sertão. Esse diálogo revela a condição do sertanejo como um ser da cultura do seu lugar, onde a maneira de pensar, de agir, de se expressar e de se comunicar, mostra os costumes e a forma de ser do homem sertanejo. Os elementos da cultura são o grande amálgama do sertão. Eles estão sempre em movimento e fazem o sertão "andar" e se fazer presente em outros lugares.

A educação do sertão

A educação do sertão, por meio de uma concepção fenomenológica⁵, abre-se para o mundo das relações sensíveis, onde a vida mostra-se impregnada de signos⁶. Nessa concepção, ela se aloja nos músculos, nos ossos e nos nervos, movendo a maneira do homem pensar e viver; ensina como a natureza se revela e se recolhe, a qual, muitas vezes, explode na paisagem e na vida, outras vezes se cala e fica em silêncio para novas expressões. A educação do sertão mostra-se na existência como um eterno expressar de aprendizados e convivências.

Os fios da cultura sertaneja se fazem de várias significações e tecem o pano da pluralidade dos sentidos de que as relações humanas, animais e vegetais se impregnam. A cultura do sertão, com toda a sua plasticidade, borda o tecido da vida por meio de elaborações sensíveis que são vividas no dia a dia, interligando os seres do sertão.

É uma cultura que emerge da natureza, infiltra-se no sentimento sertanejo e se expressa nas mais diversificadas maneiras de realizar-se. O canto de um pássaro, a paisagem, as festividades, a arte poética, musical, teatral, visual e outras expressões do homem, fundam um logos estético⁷ e cultural, externados em formas de expressões culturais que desenham no sensível as maneiras de ser do povo sertanejo. É nas relações corpo e mundo⁸ que a existência é bordada com as cores da cultura.

Corpo e mundo são um 'campo de presença' onde emergem todas as relações da vida perceptiva e do mundo sensível. Há um logos do mundo estético, um campo de significações sensíveis constituintes do corpo e do mundo. É esse logos do mundo estético que torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, e que, através da manifestação corporal na linguagem, permite o surgimento do logos cultural, isto é, do mundo humano da cultura e da história (CHAUI, 1989, p. X).

O mundo da vida, com suas indeterminações, contingências e aporias, abre o leque da existência, impregnada de aberturas, sem se fechar na opacidade do pensamento, alheio às coisas do sentir. O mundo está sempre aberto, impregnado de ações, de movimentos e de interligação entre os seres vivos (MERLEAU-PONTY, 1999).



Cada movimento do sertão está intrinsecamente relacionado com as expressões do sertanejo, fazendo da existência de ambos um amálgama de convivências, em que o respeito, o amor e a admiração do homem pelas coisas do sertão, são manifestações de uma educação vivida no corpo e na compreensão do sertanejo sobre uma terra que, mesmo na contingência, na imprevisibilidade e na indeterminação, afeta a existência humana, tornando-a mais sensível e aberta às transformações.

A expressão do sertão como um lugar que educa é dimensionada pelo mundo vivido⁹. Essa noção mostra que as coisas no sertão estão ligadas umas as outras pelos fios das relações sociais, culturais, educacionais, afetivas e da natureza como um todo; cada uma revelando sua maneira de ser. Nessa concepção, podemos sugerir que as coisas se fazem presentes antes de qualquer formulação ou ideia.

A educação sertaneja não comporta em si um sujeito isolado do mundo, nem o mundo alheio a si. Ela se enraíza na relação, nas trocas, na convivência, no entrelaçamento, na impregnação de signos do sertão na existência humana, dilatando o fluxo da vida para realização de novas aprendizagens. O mundo vivido e percebido está sempre se infiltrando na existência, mesmo antes de um entendimento puramente mental. É o mundo pré-reflexivo, o qual não é classificado pelo sujeito nem fundado na pura exterioridade do objeto (MERLEAU-PONTY, 1999).

A noção mundo vivido mostra que a experiência vivida se realiza nas constantes trocas entre o homem e o sertão, construídas no dia a dia, em que a vida, na sua forma de ser, vai sendo elaborada pelos caminhos da relação sujeito/sujeito, fazendo do cotidiano um novo sentido, em que o homem aprende com a natureza, e mostra por intermédio do aprendido a sua transformação.

No sertão, cultura e educação são fios de um mesmo tecido. Esses dois campos de significações estão sempre se renovando por meio da elaboração e reelaboração, como se tudo estivesse sempre começando. Por isso, os sentidos e significados estão sempre se fazendo presentes de outras maneiras.

No campo do sentir, do saber e da cultura, brota o entrelaçamento do humano com o mundo. O quiasma¹⁰ configura-se entre as dobras do objetivo e do subjetivo, na interseção do encontro; e se realiza na reversibilidade, fundando sempre uma nova expressão. Ele é a ligação do vidente com o visível, onde as coisas se apalparam se interpenetram num cruzamento de acontecimentos,

sem hierarquias nem determinações. Os fios da vida, repletos de significações, ampliam o entrelaçamento para a realização do que ainda não aconteceu e pode criar horizontes de sentidos (MERLEAU-PONTY, 2000).

O entrelaçamento entre natureza e humano constitui-se na passagem da animalidade para a realização da cultura, por meio da expressão, ampliando a existência; partindo de um zero para a realização do que ainda não foi vivido e percebido. O entrelaçamento aproxima mundos, desvela sentidos, constrói significados e abre novas percepções do humano sobre si mesmo e o mundo que o cerca.

Assim como há uma reversibilidade daquele que vê e daquilo que é visto, assim como no ponto em que se cruzam duas metamorfoses nasce o que se chama percepção, assim há, também, uma reversibilidade da fala e do que ela significa; a significação é o que vem selar, fechar, reunir a multiplicidade dos meios psíquicos, fisiológicos, linguísticos da elocução, contrai-los num ato único, como a visão termina o corpo estesiológico; e tal como o visível capta o olhar que o desvendou e que dele faz parte, repercute nos seus meios, a significação anexa a si a fala que se torna objeto da ciência, antedata-se por um movimento retrógrado, nunca completamente falho, porque já, ao abrir o horizonte do nomeável e do dizível, confessava a palavra ter aí o seu lugar, porque nenhum locutor fala sem antemão transformar-se num alocutório, ainda que apenas de si próprio, sem fechar com um só gesto o circuito de sua relação consigo e com o outros, e ao mesmo tempo instituir-se também como delocutório, fala de que se fala —: Ele se oferece toda a fala a uma Palavra universal (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 148-149, grifos do autor).

Como os galhos das árvores se cruzam, abraçam-se e se entrelaçam para a formação da copa, o quiasma natureza, humanos e cultura, interliga para a constituição de uma simbiose que alimenta a existência de cada um e transcende um existir compartilhado de trocas e cooperações, formando a copa da existência. O quiasma amplifica a natureza, a cultura e o humano pelos fios da objetividade e da subjetividade, criando uma intersubjetividade e despertando no humano o sol de uma sensibilidade que o liga aos outros animais e vegetais. O entrelaçamento sensível do humano com a natureza faz eclodir do corporal: sensações, emoções, afinidades, afetos, respeito e amor pela força da atração sinestésica que a natureza tem em afetar a existência humana. Essa



relação afetiva faz emergir do humano uma educação experimentada de forma sensível, vivenciada no corpo e na compreensão de que a natureza está tanto no entorno como no corpo humano.

É no abraço entre o sertão e os seres vivos que o compartilhamento da vida é realizado para a fundação¹¹ de uma expressão a qual se diz muito da natureza. Ele surge por meio do afeto e do compartilhar da busca de uma verdade dialogada, pelo entrelaçamento de tudo o que está posto no sertão. Nesse sentido, pode-se perceber que a vida no sertão se realiza num grande abraço.

O abraço é a aptidão para empreender a partilha, o consolo, a solidariedade e o afeto. Abraçar é prover, pela relação dos corpos, a dialógica dos espíritos. Por vezes, entretanto, o abraço prescinde a própria matéria, e podemos falar, sem exageros, que abraçamos ideias, utopias, projetos políticos, esperanças (ALMEIDA, 2000, p. 21).

O entrelaçamento natureza, humanos, educação, constitui-se num abraço para a seiva da vida. Cada sentido que se expressa no humano pelo seu envolvimento sensível com a natureza é um fluxo da vida, um impulso que move o viver sempre de forma renovada, transformando a existência a cada contato do humano com a natureza, despertando o encantamento com o lugar onde está inserido.

Os encantamentos do sertão

Como expressão sensível, o sertão é um lugar de encantamento. Nele, a natureza bela e assustadora toca o sentimento sertanejo e faz emergir um ser humano profundamente admirado com a natureza. A florada da jurema, o canto seresteiro de um tenor sabiá, a delicadeza de um beija-flor, o pôr-do-sol avermelhado na abóboda celeste, a agressividade dos espinhos dos cactos: são momentos de encantamento que tocam a sensibilidade do sertanejo, despertando no sensível um profundo estado de devaneio e admiração. A expressão do sertão borda os sentidos com sua força de atração pelo que tem de mais primordial.

A força magnética do sertão desperta e revela um encantamento estético num movimento de sentidos que aproximam os humanos com outros animais.

Ela amplia a abertura do sensível proporcionando o sertanejo a se aproximar dos animais, a ser parte deles, desvelá-los pelo viés de um logos estético. O sensível nos leva a conhecer e compreender o que está oculto, do outro lado das coisas, sem precisarmos positivamente instrumentá-lo, mas, sim, penetrar na sua espessura e vivê-lo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Para refazermos nossa relação com a natureza, é preciso que nos sintamos como seres da natureza em toda a sua amplitude. Por isso, precisamos rever o nosso contrato animal, ou seja, como nos comportamos dentro da imensa cadeia biológica dos seres vivos e qual é o nosso papel na natureza. Ao longo dos tempos, atrelados ao pensamento sujeito/objeto, temos nos apossado da natureza, como se esta fosse algo a ser usado e não tivesse relação com nossa existência.

A quebra do Contrato Animal tem sido desastrosa de duas maneiras distintas. Em primeiro lugar, rompeu a complexa rede biológica de formas de vida neste planeta. Ela tem sido abalada e desfigurada de tal forma que agora existem sérios riscos de crise de alimentação, formas de epidemias e um colapso nos ciclos de vegetação. Pode ser que nos transformemos nos maiores construtores de desertos da história. Além disso, esse rompimento nos deixou tão longe de nossos companheiros animais que já não raciocinamos de maneira biológica. Já não percebemos que necessitamos de soluções biológicas para muitos de nossos problemas: não soluções químicas, matemáticas ou até políticas, mas soluções animais, pois nós somos animais (MORRIS, 1990, p. 14-15).

Reconhecemos a nossa condição animal possivelmente seja o nosso reencontro com a natureza, pois essa religação restitui nossa compreensão de que podemos aprender com outros seres vivos. Nessa configuração de convivência, a expressão do sertão constrói um elo entre o homem e os demais animais, haja vista que a concepção, humano e natureza, como dois fios de uma mesma existência, amplificam o sentido de sertão para uma realização fundamentada nas trocas e cooperações, tendo assim a costura do sensível como uma tecelã para fundação do sertão como um campo de educação.

Por meio da expressão, o sertão é uma explosão sensível na qual eclode do profundo uma diversificada natureza, distinta em seus momentos adversos que demonstram ora uma paisagem verde e exuberante, ora uma aridez desértica e assustadora. Mas, em ambos os momentos, o sertão expressa um Ser



sensível por meio do seu corpo num turbilhão de movimentos, repletos de signos e símbolos¹², os quais vivem abertos para elaborações sensíveis. Seu lócus penetra nos recantos latentes da existência dos seres vivos e constrói relações num entrelaçamento corpóreo, revelando a vida de maneira variada.

Podemos perceber na caatinga as adversidades de uma natureza que funda a cultura sertaneja, expressando novas manifestações estéticas. Como a natureza se reinventa, criando sentidos, os humanos do sertão também estão mostrando outras formas de ser, mesmo quando a vida se encontra nas incertezas e nas contingências. Do mesmo jeito que, a caatinga revela-se na sua diversidade, o sertanejo se mostra de maneira distinta, fundando, constantemente, uma nova expressão que diz muito de si e do mundo vivido.

O domínio da caatinga é, desta forma, extremamente diversificado em tipos de paisagem: serras de média altura, rios com drenagem intermitente, encostas pedregosas, depressões, áreas semidesérticas, encaves com maior umidade e com variação latitudinal bastante nítida (Maranguape, Baturité). Tudo isso, somado à tipicidade do homem regional em sua maneira de vestir, de morar, de deslocar-se em suas culturas, em seus animais domésticos e nos instrumentos de pesca e de captura de animais (arapuça), empresta à caatinga, tanto no segmento natural quanto no social, o caráter de uma região de eleição para a diversidade que prende e encanta o visitante (MELLO FILHO, 1995, p. 27).

Provocado pelo encantamento, o sertanejo, ou visitante, sente a aproximação que penetra no orgânico, mexe em cada célula, excita o sistema nervoso, amplia a concepção de mundo vivido, causa-lhe uma leveza de amor e admiração pelo sertão. Essa relação intrínseca eleva a existência do sertanejo, fazendo-o buscar no movimento da natureza um aprendizado pela relação com o mundo vivido para uma melhor convivência.

O sertão, como um Ser sensível, tanto se faz presente no humano como se faz na natureza. Ele está intrinsecamente ligado ao mundo da objetividade e ao da subjetividade. Nesse sentido, o antropólogo Claude Lévi-Strauss nos diz:

É verdade que também traduzo 'sertão' por brousse (mato). O termo tem uma conotação um pouco diferente. 'Mato' refere-se a um caráter objetivo da paisagem: a brousse, no seu contraste com a floresta; ao passo que 'sertão' refere-se ao aspecto subjetivo; à paisagem em relação ao homem (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 151).

Podemos perceber, na citação de Claude Lévi-Strauss (1996), que as dimensões do sertão se entrelaçam e forma um corpóreo sensível que faz da existência um caminho aberto para uma revelação expressiva, pelo fazer e refazer da vida, o começo e o recomeço, nas quais o outro não se encontra isolado, mas sim fazendo parte de um mesmo mundo, onde as adversidades se encontram, dialogam, ampliam-se, abrindo caminhos para construções de signos.

A dimensão sensível do sertão vai muito além do que imaginamos ou podemos compreender. Não é um estado de consciência isolado do mundo, mostrada numa transcendência, resumida em si mesma; é o envolvimento com o espetáculo da experiência vivida, num entrecruzamento de vidas em diálogos constantes.

O 'sertão' acaba sendo toda uma confusa e tumultuada massa do mundo sensível, caos iluminado que só uma ínfima parte nos é dado a conhecer, precisamente o que nos avista ao longo das 'veredas', tênues canais de penetração e comunicação (RÔNAI, 2006, p. 16).

202

As elaborações do sertão estão sempre se renovando, movimentando-se nos canais do seu corpo expressivo e se transubstanciando pela textura de ligações de vidas distintas. No sertão, tem-se a impressão de que as coisas estão começando, como se nunca existissem, mas, de repente, tudo muda, e se percebe a revelação posta como configurações existentes de um corpo sensível que sempre existiu e não se esgota.

No sertão, as cores se combinam, misturam-se, afastam-se, expressando os tons dos animais, minerais e vegetais numa semelhança que mostra a tinta do pincel da natureza pintando todo o corpo da terra. O mimetismo não é, apenas, um quiasma da vida se preservando ante a ameaça da sobrevivência ou do aniquilamento, mas é também, um entrelaçamento de corpos misturados numa semelhança que amplia a expressão.

A relação do animal com o meio é uma relação física, no sentido estrito da palavra? A questão é justamente essa. O que o mimetismo parece, pelo contrário, estabelecer é que o comportamento só se pode definir por uma relação perceptiva e que o Ser não pode ser definido fora do ser percebido (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 307).



Ao olharmos o campo de expressão do sertanejo, podemos perceber o corpo do sertão, revelado nas rugas, na maneira de andar, sempre de forma incerta, nos gestos, nos cantos e em outras dimensões sensíveis. Sem nenhum determinismo biológico ou cultural, mas sim, pelo viés de uma compreensão sensível, o sertanejo e o sertão se configuram na aparência, dando impressão que ambos são feitos do mesmo tecido, expressando um mimetismo de cores, movimentos e sons.

A Natureza é aquilo com que tenho uma relação de caráter original e primordial, é a esfera de todos os 'objetos que podem ser apresentáveis originalmente e que, pelo fato de que são apresentáveis a um determinado sujeito, o são a todos os outros', ou 'a Natureza é a totalidade dos objetos possíveis apresentáveis originalmente, os quais, para todos os sujeitos originalmente comunicantes, constituem um domínio de presença originária comum' É a natureza matéria espaço-temporal... O único mundo para todo mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 153).

Cada movimento da natureza mostra a vida interligada pelas cooperações dos seres vivos, tanto na natureza do sertão, como na natureza de outras regiões, pois nada se encontra isolado e preso a uma ideia objetiva. A terra ensina aos humanos, e estes, mergulham no seu ventre, esposam o solo, fecundam seu útero por intermédio das plantações dos frutos, os quais servirão a si próprios e aos seres que habitam o mesmo espaço geográfico. A simbiótica relação dos humanos com os outros animais e plantas amplifica-se numa educação de respeito pela terra e pelos seres vivos.

O período das chuvas, verão ou seca, movimentam no sertanejo o sentimento de afeto e de dúvida em relação a uma terra adversa, mas que encanta independente de como se mostra. Por isso, as maneiras de o sertão se expressar sensivelmente estão entrelaçadas com a do humano ao serevelar esteticamente. "O ambiente/sertão não está separado das pessoas, dos bichos e das plantas, e sim, dentro de cada um, caracterizando o jeito de ser e de viver" (MEYER, 2008, p. 193).

Podemos compreender que o sertão não é uma ideia construída pelo pensamento objetivo, mas, como um Ser sensível em movimento, moldando a existência humana para diversas configurações de ser e de estar no mundo; não como um sentido de causa e efeito, mas como uma relação de inerência que existe entre ambos. "As dificuldades de compreensão da ontologia do sertão,

com suas ambiguidades, ambivalências, contradições, paradoxos e aporias são do mesmo caráter das que se referem à condição humana” (MELO, 2006, p. 114).

A vida no sertão acontece de maneira sensitiva e envolvente. Cada pedaço da terra é um pedaço do sertanejo, e quando ela sofre, os seres vivos sofrem juntos, numa relação de cumplicidade, como os galhos de uma mesma árvore. Viver no sertão é desenvolver uma capacidade inexorável de estar ligado por um elo onde a vida está sempre provocando novas formas de convivências e reinvenção de si mesma. No corpo do sertão, encontram-se os movimentos sensíveis explodindo na paisagem e por dentro dos seres vivos, revelando diversas manifestações da natureza, nas quais a vida flui de forma paradoxal e, ao mesmo tempo, harmoniosa.

Todos os seres vivos comungam o mesmo chão, ar e água do sertão (é uma intensa e borbulhante vida impregnada de beleza que conduz a descoberta do outro como um sujeito ao mesmo tempo igual e diferente) e se envolvem através de uma religiosidade traduzida pela irmandade do universo, que possibilita encontrar os fios que tecem a teia da vida (MEYER, 2008, p. 130).

204

No imprevisível corpo da natureza do sertão, tecido pelas relações e ligações de vidas distintas, expressam-se diversas maneiras de existência, fundamentadas na terra como um lugar onde nada está determinado. A jurema durante a aridez do verão mostra-se toda desfolhada, tendo, apenas, os galhos espinhosos expostos para o mundo, dando a impressão de estar morta; e em outros momentos, a mesma árvore veste-se de um verde encantador, e floresce lindas flores que exalam um perfume delicado. Os dois momentos distintos mostram a expressão do sertão de forma diversificada dizendo muito de um lugar que está sempre se transformando. Por isso, a vida, por intermédio da natureza do sertão, mostra-se por meio das antíteses elaboradas no viés de fazer-se presente e ocultar-se, mas sempre ligada pelos fios das partes distintas para uma comunhão do todo.

A vida esconde-se na mesma medida em que se realiza. Ao mesmo tempo em que se estende o domínio da totalidade, essa totalidade traduz-se por uma organização de partes distintas. A justaposição final resulta da integração inicial (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 236).



No sertão, a vida durante a seca não repousa na estática do nada, como se estivesse tudo morto, sem expressão e sem elaboração estética. Ao contrário, durante o verão a vida se reelabora, reinventa-se e se mostra de outra maneira, quando as árvores, outrora verde, desfolham-se, expressando uma nova forma, estendendo seus galhos para o horizonte vertical, como se fossem buscar água nas nuvens distantes, as quais poderiam amenizar sua existência nos dias de grande insolação. No mesmo painel das dificuldades diárias, o sertanejo busca como fazer diante de um mundo de incertezas em que se encontra. É um momento de procurar outras formas de convivências, criar técnicas de como cuidar da terra, aproveitando os lugares mais úmidos ou então a pouca água disponível. Mesmo acontecendo os ciclos de chuvas e seca, a cada estação, o sertanejo está sempre aprendendo, como se fosse a primeira vez.

Por não se expressar inteiramente, a natureza do sertão, constitui-se como algo que está sempre se revelando de forma indeterminada. O sertão mostra seus dois lados opostos, tanto o verão como o inverno, interligando e dimensionando-o como um todo. No período de chuvas, o seu corpo veste-se de um verde profundo, reflorescendo a caatinga, reaparecendo uma infinidade de animais, bem como fazendo o correr das águas nos riachos, grotões e rios; as lagoas transbordam e os açudes escoam as águas além do seu limite.

205

Durante o inverno, esperanças, grilos, pragas de gafanhotos e lagartas devoram as folhagens verdes. Crisálidas transformam-se em nuvens de borboletas multicores que, tremulando, voam em todas as direções. Presos aos galhos dos juazeiros, baraúnas, aroeiras e quixabeiras, velhos arapuás com suas abelhas de pernas serosas, sugam o néctar das flores silvestres, ao mesmo tempo em que realizam a polinização (NUNES FILHO, 2008, p. 32-33).

Quando chove, a existência do sertanejo se transforma. Surge, nesse período, a esperança de dias melhores e floresce na sua vida a satisfação e a alegria. O tempo é de mudança da natureza, e, junto a ela, o sertanejo se modifica, aprende sobre cada movimento da terra, de como deverá fazer para uma melhor plantação e colheita. Esse tempo torna o humano mais extrovertido, perceptivo com o movimento que explode na caatinga e nos outros animais.

Até agora tratamos de múltiplos encantamentos do sertão. Agora, o convidamos a junto conosco se aproximar um pouco mais de um aspecto que a pesquisa nos possibilitou compreender: as andanças do sertão.

O sertão é andante

O sertão anda na caminhada do sertanejo pelas interligações com o mundo vivido. O sertão é andante. Ele está em toda parte (ROSA, 2001). Ele percorre os caminhos da subjetividade e se amplia como um espaço sem fronteiras pelo viés do sensível, fazendo pouso nas expressões estéticas do humano, dos outros animais e com a própria natureza como um todo. "A Natureza envolve tudo, minha percepção e a dos outros, enquanto estas só podem ser para mim um afastamento do meu mundo" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 45).

O sertão andante move-se pela configuração sensível de uma estética que eclode da paisagem e penetra no corpóreo humano. Esse contato é um quiasma de seres feitos do mesmo sentido de uma terra sempre aberta a espaços de compreensões diversas. Cada mover-se do sertão é a natureza manifestada na estética, ampliada na cultura, dando passos no viés do mundo vivido, revelando um logos estético de uma terra repleta de significações.

Mover-se para o mundo é a aproximação de vidas entrelaçadas para o sentido maior, desconstruindo a ideia de um mundo isolado ou na inércia. As expressões se movem, ganham significados e estão sempre se ampliando e procurando outros sentidos. Isso faz o sertão tornar-se andante. Nele, mesmo estando fora do seu espaço geográfico, é possível perceber a expressão do sertanejo quando viaja para outras regiões. O sertão revela a maneira de ser do humano, expressa seus gestos, formas de falar e de ser no mundo. Na subjetividade humana habita: os cantos dos pássaros, os sussurros da caatinga, os gemidos da seca, as explosões da natureza na inverno, os ecos dos vales e serras, o mungido do gado, as corridas de vaquejadas, o aboio durante o crepúsculo e outras infinitudes de expressões, as quais são manifestações sensíveis, reveladas quando o sertanejo se encontra longe de sua terra. O sentir profundo do sertanejo, pelo sertão é o que o torna andante.

Aonde quer que eu vá, daquele lugar faço um 'boden' (terreno). Ligo o novo solo ao antigo que habitei. Pensar duas Terras é pensar uma mesma Terra. Para o homem, ali não pode haver senão homens: os animais, diz Husserl, são apenas variantes da humanidade. O que há de mais universal em nós, nós pensamos a partir do que temos de mais singular. O nosso solo amplia-se, mas não se desdobra-se, e não podemos pensar em referência a um solo de experiência desse gênero. A terra é a raiz da nossa história.



Da mesma forma que a arca de Noé continha tudo que podia de restar de vivente e de possível, também a Terra pode ser considerada como portadora de todo possível (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 128).

Por intermédio da natureza, o sertão entranha-se na carne do sertanejo e faz o lugar ser andante, possibilitando a criação de avatares com outras terras, formando um só lugar na sua vida. Os dois lugares dialogam e ampliam a existência por meio de novas expressões e maneiras de ser. Mesmo em outras regiões, em outras culturas, o sertanejo, de forma imprecisa e espontânea, revela os caracteres do seu lugar de origem. É comum ouvir o dito popular que diz: fulano saiu do sertão, mas o sertão não saiu de dentro dele. O mundo vivido é a história do humano consigo mesmo e com seu entorno, por intermédio das trocas de experiências e pelas relações de cumplicidade, dos paradoxos, configurando a existência para um sentido móvel de ser (MERLEAU-PONTY, 1999).

Merleau-Ponty (1999) afirma que o humano é um ser de percepção. Esse movimento dimensiona a existência sempre provocando no campo do sensível, expressões que dizem muito de si e do seu lugar. A interligação da interioridade e da exterioridade expande-se para uma revelação interagida de partes distintas. “Tudo o que se passa não se explica pela interioridade, nem pela exterioridade, mas por um acaso, que é a concordância entre esses dois lados, que é assegurada pela Natureza” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 129).

A natureza e a cultura, impregnadas na existência do sertanejo, é um livro aberto, mostrando os dizeres e fazeres do sertão, e levando a outros lugares, como a vida se dá numa terra tão complexa. A expressão do sertão, na existência do sertanejo, é um imenso caderno escrito e pintado com as cores da vida, sempre em desafio constante, e, por isso, tem muito o que ensinar.

O aprendizado do sertanejo o faz cuidar da terra, como cuida do corpo. É uma aproximação sensível com a própria natureza, pois interliga as expressões da terra com as coisas do sentir. Esse estado modifica o humano, fazendo-o aprender com a natureza e manifestar de maneira afetuosa as relações constantes com o mundo vivido por meio da sua abertura para com os outros.

O ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que inventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fizemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade

da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas não o reduz, a consciência do mundo que tem neste não eu e a de si como eu constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o 'ser programado para aprender', condicionado, mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca de que falei (FREIRE, 2007, p. 23).

Como podemos ler em Freire (2007), a constante busca do humano em fazer da vida um eterno aprendizado, de estar aberto ao mundo, faz-nos compreender as provocações constantes da natureza do sertão, que não se quieta mostra uma pedagogia tecida num contexto experiência vivenciada no sertão. Os passos incessantes do sertão estão sempre andando e deixando pegadas no corpo do sertanejo, num lugar sem porteiras e sem fronteiras.

Considerações finais

208

A partir de uma compreensão topográfica e móvel, podemos perceber que a educação do sertão não se limita ao seu espaço geográfico, como algo preso aos limites de fronteiras. O sertanejo é a expressão da educação do seu lugar; o sentimento de respeito e amor a terra; a aprendizagem que recebe dos outros animais, dos vegetais e da própria natureza como um todo. Na sua disposição sensível de transformar os humanos, faz com que a educação do sertão se mova dentro do sentimento, abrindo as possibilidades de realização na expressão de um logos estético.

O fluxo vital é a explosão criativa da relação do sertanejo com o lugar em que vive. A cada momento, ele está aprendendo como cuidar da terra e se relacionar com outros seres vivos. Essa educação criativa provoca, na experiência vivida, a disposição sensível de estar atento aos movimentos da natureza; haja vista que eles não repetem e não se esgotam na sua totalidade, mas se tornam possível de vivê-los.

Compreender a educação como um movimento, a algo que está sempre mostrando novas aprendizagens, remete-nos ao pensamento de Heráclito sobre as coisas não se repetirem. "Não podemos entrar duas vezes no mesmo rio; suas águas não são nunca as mesmas e nós não somos nunca os mesmos"



(HERÁCLITO, 2002, p. 81). Cada movimento da educação traz aprendizados pelo motivo de as relações entre os sujeitos estarem sempre se constituindo de novas experiências e de novos sentires.

O sertão anda com as pernas do sentimento. Sua mobilidade de vida e existência sensível caminha dentro dos animais; mais especificamente do humano. O movimento do sertão mostra os símbolos, como: a vegetação, os animais, as manifestações culturais, sendo estas os cavaleiros andantes do sentimento sertanejo que galopam a sua existência por onde anda e vive. Por isso, o sertão não é, unicamente, uma ideia, como algo fechado em si mesmo, nem somente um espaço físico. Ele se mostra por meio de um estado de espírito, vindo da subjetividade e se manifesta na maneira de ser do sertanejo.

Na concepção de sempre se ocultar, o sertão não se mostra como uma terra dada por inteira. Sua revelação foge a ideia de ser um lugar onde podemos apreendê-lo, por meio do pensamento. Quanto mais nos aproximamos do sertão, mais ele escapa de uma conclusão final e mostra-se como um lugar onde sempre está no começo. Esse jeito do sertão se expressar estende sua maneira de ser para a construção de horizontes de sentidos, fazendo crer ser uma terra que, na sua complexidade, sempre tem algo a dizer de forma diferente, num movimento cada vez mais repleto de significados.

Na seca ou verão, quando se pensa que a vida não existe, e apenas a aridez é quem se faz presente, há uma expressão sensível do sertão e uma maneira singular dele tocar na existência do sertanejo. A caatinga seca estende-se quase que totalmente despida de folhagem, e o sertanejo torna-se uma pessoa que passa horas e horas a olhar para o horizonte esperando a chuva. Ele fica mais introspectivo e sensível ao mundo; não se transforma num humano revoltado, mas numa pessoa consciente dos momentos de transformação, possibilitando uma nova fartura de alimentos.

As secas se repetem, e os mesmos dramas são vividos. Não é pelo caminho de uma política de combate à seca, (como se fosse possível acabá-la), que irá resolver tal situação, pois ela sempre vem em determinados períodos, por isso é preciso uma política de convivência com a terra em sua diversidade. É válido colocar, em prática, de forma bem ampla, os projetos que levem mais desenvolvimento ao sertão, como: a construção de açudes, barragens externas e subterrâneas, perenização de rios, fabricação de poços, melhor distribuição dos recursos hídricos, melhores técnicas para a criação de animais e produção

da agricultura, ou seja, a aplicabilidade de uma política que atenda a realidade sertaneja, sem assistencialismo e com respeito ao homem da terra, levando-se em consideração os saberes do homem do sertanejo. Assim, o cenário de vida difícil do sertão pode ser transformado.

Durante a época da aridez, a caatinga se veste de um branco cinzento, expressando uma estética que toca profundamente o espírito do homem sertanejo, influenciando a maneira de falar, de se expressar, de pensar a vida, de se relacionar consigo mesmo e com seu entorno. Nessa configuração, o sensível, (orgânico) e o mundo vivido se abraçam fenomenologicamente, numa só existência (MERLEAU-PONTY, 1999). O entrelaçamento do mundo vivido e sentido mostra o sertão como uma expressão diversa, apresentando o seu campo de configurações distintas.

A expressão assustadora da caatinga é temporal e mostra uma linguagem sensível que entrelaça o humano e o transforma para novas convivências pelo viés da relação de respeito e admiração que o sertanejo tem diante da natureza do sertão. Essa relação se fundamenta numa interação entre o humano e a natureza e forma o todo, um conjunto que engloba o mundo vivido, fazendo da experiência do sertanejo uma realização de aprendizados. Por isso, não podemos conceber a natureza só a partir de algo isolado a título de conceitos dedutivos.

Embora tenhamos que reordenar o reino mineral, o vegetal e o animal, eles se constituem como um imenso conjunto da natureza do sertão por meio das relações objetivas e subjetivas. Essas relações expressam o ritmo da vida num complexo movimento, construído pelas indeterminações do que está sendo sempre elaborado e que nunca chega a um produto final. A natureza não é um todo-poderoso; Ela é um campo aberto para criação de si mesma, da elaboração sensível, que não se realiza numa finalidade, mas numa relação a qual diz muito do seu corpo, embora não se mostre por inteiro.

Indo ao sertão, como nos foi possível ir durante a pesquisa, no período da aridez profunda e, logo em seguida, visitá-lo durante o inverno vigoroso, percebemos a grande expressão de uma natureza imprevisível e repleta de transformações. A força da natureza, em transformar-se durante as primeiras chuvas, mostra como o sertão tem uma capacidade impressionante de se reconstituir de energias que supostamente estavam adormecidas.



A pulsação da terra molhada, durante a invernada, agita cada célula, movimentando os desejos de amor a natureza. Esse momento seduz o sertanejo com seus encantos de beleza adentrando nos poros do corpóreo, fecundando a existência humana com os gametas da sedução e de uma natureza acasaladora.

Deslumbrado, o sertanejo sente-se em comunhão com a terra molhada durante a época de chuva. Na estação invernosa, podemos perceber o corpo da natureza e o do sertanejo configurando um estado de profunda excitação pelo viés da sensibilidade. As águas que beijam o solo da terra, fertilizando-a para a germinação das plantas, subjetivamente, são as mesmas que transbordam o açude do sentimento humano. Os orvalhos que escorrem e se acumulam no cálice das flores, ofertando o doce rocio aos beija-flores, abelhas e borboletas, são os mesmos pingos cristalinos que inundam os rostos felizes dos sertanejos nas manhãs invernosas do sertão. A terra repleta de um erotismo natural efecundante entrega-se aos afagos do sertanejo para realização da vida.

O movimento da vida no sertão é um entrelaçamento constante de todas as formas de ser, e cada aprendizado do sertanejo, o vai transformando de acordo com os ritmos da terra. Nem é uma condição de causa e efeito, mas sim, é o todo da natureza atuando em suas partes, fazendo a vida se movimentar, abrindo um horizonte de significação constantemente, como se fosse sempre a primeira vez. Nesse sentido, a educação acontece carregada de encantos e de desafios, relacionando o sertanejo com seu lugar, transformando-o e possibilitando a compreensão que seu mundo encontra-se repleto de incertezas e aprendizados.

Depois de trilharmos as veredas sertanejas, de plantarmos e de colhermos no campo da reflexão filosófica e educacional, no curso de nossa pesquisa ao longo de três anos, apresentamos como resultado dos estudos, da atitude fenomenológica e da experiência vivida, a educação do sertão, que não pode se restringir a uma escola ou ser aprisionada em uma sala aula. Estamos retomando a tradição em que o homem vai se educando ao longo da vida, por meio de uma relação sensível com a natureza, com o ambiente social e com a cultura. São esses campos de aprendizagens que vão moldando a existência humana de acordo com a interação e a comunicação entre os seres vivos.

Notas

- 1 Há sentido, mas esse sentido não se deixa 'pegar'; ele permanece fluido, tremulando numa leve ebulição. Um imenso e perpetuo rumorejo anima sentidos inúmeros que explodem, fulguram sem nunca tomar a forma definitiva de um signo sobrecarregado de significado; tema impossível, pois esse sentido idealmente trêmulo se vê impiedosamente recuperado por um sentido sólido (BARTHES, 2002).
- 2 O "Ser Selvagem" de Merleau-Ponty é o ser da criação; ele habita as interseções do corpo em movimento; o abismo das expressões inacabadas; o silêncio de cada gesto que grita; a linguagem muda que fala alto; o impensado, a arte que está sempre por se fazer; a estesia da experiência estética; a explosão metafísica da expressão criativa e o eclodir do ser no mundo (FERREIRA, 2010).
- 3 A expressão designa uma estrutura encontrada na fala, mas também no corpo vivo, na obra de arte, na coisa percebida, e que consiste na passagem mútua de um interior para um exterior e de um exterior para um interior ou no movimento mútuo de sair de si e de entrar em si. (DUPOND, 2011).
- 4 O Ser diz respeito ao ontológico, constituído como um único Ser e formado por vários seres (ABBAGNANO, 2007).
- 5 Nóbrega (Uma fenomenologia do corpo, 2010), Porpino (Dança é Educação, 2006), Medeiros (Uma Educação Tecida no Corpo, 2011).
- 6 Os signos são expressões culturais, sociais, ambientais e educacionais do sertão, que se fazem presentes na existência do sertanejo, entranhados na pele, nos músculos, ossos e pensamentos. São significações que dizem do lugar por meio dos fios da vida, tecidos pela natureza, impregnando e revelando sentidos e significados por meio da expressão do homem no mundo da vida (MERLEAU-PONTY, 1991).
- 7 Logos Estético é a razão sensível. É a maneira pela qual o homem se envolve, de maneira sensível, com as coisas do mundo, fundando uma razão estética, a partir da sua relação com o que lhe afeta, a qual pode ser uma obra de arte (MERLEAU-PONTY, 1999).
- 8 Merleau-Ponty (p. 85) distingue mundo de universo. O universo que a ciência constrói é "[...] uma totalidade acabada, explícita, onde as relações sejam de determinação recíproca" [...], ao passo que o mundo de nossa vida, meio de nossa experiência e de nossa ação, é "[...] uma multiplicidade aberta e indefinida, onde as relações são de implicação recíproca" (p. 381) (DUPOND, 2011, p. 54-55).
- 9 A expressão mundo vivido é uma tentativa de tradução da expressão alemã lebenswelt, O lebenswelt ganha força com o entendimento da verdade, a partir da obra de Husserl – investigações lógicas. Nesta, a verdade não pode ser definida como adequações do pensamento ao objeto, não sendo definida, a priori, pelo sujeito nem contemplada na pura exterioridade do objeto. (NÓBREGA, 2010).
- 10 O conceito de quiasma recolhe a verdade fenomenológica da distinção entre o sentido da interioridade e o sentido de ser da exterioridade, recusando ao mesmo tempo considerá-los como separados ou separáveis (DUPOND, 2011).



- 11 A fundação une dois termos numa relação recíproca entre fundante e fundado. É o que ocorre entre o fato e a razão, entre o tempo e a eternidade, a natureza e a história. A natureza “funda” a história e a cultura no sentido de que é a sua base ontológica (DUPOND, 2011).
- 12 Não falamos de símbolos abstratos, mas sim concretos: é a própria existência que é simbólica, é o próprio homem que é símbolo. O símbolo só é simbólico porque é constituído por essas realidades – humana – e não por outras. O símbolo insiste nas diversas maneiras de o sentido manifestar-se ou nos diversos sentidos em que há sentido (REZENDE, 1990,).

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. Complexidade e ética como estética da vida. **Revista Núcleo de Currículo: Comunicação e Cultura**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 7-25, jan./dez. 2000.
- BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultirx, 2002.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Merleau-Ponty**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores).
- CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Nova Cultural, 2002.
- DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes, 2011.
- FERREIRA, Gilmar Leite. **Corpo e poesia: para uma educação dos sentidos**. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Villa das Letras, 2007.
- HERÁCLITO.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. **Uma dança tecida no corpo**. São Paulo: Annablume, 2010.

MELO, Adriana Ferreira. **O lugar-sertão**: grafias e rasuras 2004-2006). 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MELLO FILHO, Luiz Emygdio de. **Caatinga, sertão, sertanejos**. Uma visão da caatinga. Rio de Janeiro: Alumbramento/Livroarte, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora de Oliveira. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MEYER, Mônica Ângela de Azevedo. **Ser-tão natureza**: a natureza em Guimarães Rosa. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

MORRIS, Desmond. **O contrato animal**. Tradução Lucia Simonini. Rio de Janeiro: Record, 1990.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NUNES FILHO, Pedro. **Cariris velhos**: passando de passagem. Recife: Libert, 2008.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

REIS, Nayara Borges. **Um sentido sensível do mundo na filosofia de Merleau-Ponty**. Marília: Unesp, 2008. (v. 1, n. 1)

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RONÁI, Paulo. **Apresentação do livro grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.



Prof. Dr. Gilmar Leite Ferreira
Universidade Federal da Paraíba
Campus IV | Litoral Norte | Mamanguape | Paraíba
Departamento de Educação
Grupos de Pesquisa | Estesia, Corpo, Fenomenologia e Movimento | Sertania |
UFRN
E-mail | poetagilmar@gmail.com

Profa. Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Grupo de Pesquisa | Estesia, Corpo, Fenomenologia e Movimento, UFRN
E-mail | pnobrega@ufrnet.br

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Junior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa | Sertania
Consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares |
MEC
E-mail | walterjrnatal@hotmail.com

Recebido 7 jul. 2014

Aceito 6 ago. 2014



O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil

Sonayra da Silva Medeiros
Prefeitura Municipal de Campina Grande
Melânia Mendonça Rodrigues
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

O artigo discute formulações do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) e sua disseminação nos países da América Latina, na década de 1990. Analisa propostas do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado brasileiro (1995), objetivando compreender repercussões do gerencialismo na gestão da escola pública. Entende-se que programas e projetos implementados nas redes públicas, sob a perspectiva gerencial, decorrem do processo de modernização da gestão, pautado nos princípios neoliberais. Incluídos no contexto das parcerias público-privadas, a partir da atuação de um grupo restrito de líderes/gerentes, tais programas gerencialistas colidem, frontalmente, com a gestão democrática da escola pública.

Palavras-chave: Gerencialismo. Política educacional. Gestão escolar.

216

The management, reform of State and education in Brazil

Abstract

This article discuss formulations of Latin American Administration Center for Development and their dissemination in Latin America countries, in 1990 decade. The article analyses proposals of General Plan of Brazil State Reform (1995), having as objective to understand the repercussions of administration in public school management. We understand that programs and projects applied in public schools, under a management view, passes by this process of management modernization, based in new liberalism principals. Included in context of private-public associations, as actuation of a limited group, formed by leaders / managers. These management programs collides, frontally, with the public school democratic administration.

Keywords: Management. Educational politic. School administration.



El gerencialismo, la reforma del Estado y de la educación en Brasil

Resumen

El artículo discute las formulaciones del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD) y su difusión en América Latina, en la década de 1990. Analiza el Plan Director de la Reforma del Estado brasileño (1995), con objetivo de comprender la repercusión del gerencialismo en la gestión de las escuelas públicas. Entendemos que los programas y proyectos implementados en las redes públicas, se derivan de la modernización de la gestión, basada en los principios neoliberales. Se incluyen en el marco de asociaciones público-privadas, a partir del trabajo de un pequeño grupo de líderes/gerentes, esos programas chocan con la gestión democrática de las escuelas públicas.

Palabras-clave: Gerencialismo. Política educacional. Gestión escolar.

Introdução

Objetivando compreender repercussões do gerencialismo, na gestão da escola pública, o texto discute as formulações do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), disseminadas nos países da América Latina, a partir da década de 1990, e analisa as propostas do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado brasileiro (BRASIL, 1995).

Nessa perspectiva, para tratar das mudanças na administração pública brasileira, deve-se partir de uma contextualização histórica da reforma gerencial. Na sequência, a abordagem de conceitos e mudanças na administração pública, especificando o ângulo de análise sobre a reforma do Estado no Brasil e a modernização da gestão, fundamenta essa discussão sobre os possíveis efeitos da implementação de propostas gerenciais no campo da educação, em especial, no âmbito da escola pública brasileira.

Gerencialismo: conceito e contextualização

A crise do capitalismo dos anos 1970 engendra o “esfacelamento” (ABRUCIO, 1997) do tipo de Estado que predominara, desde o final da Segunda

Guerra Mundial, nos países de capitalismo avançado, compreendendo três dimensões interligadas, quais sejam: econômica, social e administrativa. A dimensão econômica keynesiana, caracterizada pela ativa intervenção estatal na economia; a dimensão social, caracterizada pelo *Welfare State*, que assegurava políticas públicas na área social; e a dimensão administrativa, relacionada à forma de organização do Estado, ou seja, ao modelo burocrático weberiano.

Como uma das estratégias para enfrentamento dessa crise, e no âmbito do processo de redefinição do papel do Estado, emerge um novo paradigma de administração pública, o modelo gerencialista ou *New Public Management* (NPM). Esse modelo, segundo Costa (2010), é fruto de longa maturação de ideias que germinavam nos meios acadêmicos desde os anos 1950, com heranças da nova economia institucional ou neoinstitucionalismo econômico e da Teoria da Escolha Racional ou Escolha Pública (Public Choice)¹.

Segundo o autor, as propostas do NPM, implementadas na Inglaterra, inicialmente, pelo governo conservador de Margareth Thatcher (1979), eram veiculadas, a partir dos anos de 1960, por institutos² que “[...] centraram seu trabalho na crítica ao modelo de intervenção social democrata e na formulação de um programa baseado nas premissas do livre mercado e do neoliberalismo” (COSTA, 2010, p. 149-150).

Nos Estados Unidos, ainda analisa Costa (2010, p. 151), com a eleição de Ronald Reagan em 1980, a grande frente de batalha deu-se no plano ideológico, uma vez que “[...] o governo americano alcançou vitórias sucessivas, conseguindo utilizar sua influência para impor o ideário liberal e o programa de reformas, nele inspirado, a todos os organismos internacionais.”

A partir de 1984, programas semelhantes foram implementados em países como Austrália e Nova Zelândia, onde as reformas foram iniciadas sob governos trabalhistas e aprofundadas, posteriormente, pelos governos conservadores (COSTA, 2010). Na Inglaterra, aconteceu o contrário, passando das mãos dos conservadores para os trabalhistas em 1997. Nesse sentido, o autor destaca que:

[...] o governo de Tony Blair persistiu com a mesma política de gestão adotada pelos conservadores, combinando economia de livre mercado, regulação estatal e terceirização de serviços sociais. Para sustentar ideológica e conceitualmente a deriva neoliberal do trabalhismo, Blair foi buscar na terceira via os argumentos de que



precisava para eleger o mercado como força progressista (COSTA, 2010, p. 150).

Ao referenciar os estudos de David Osborne e Ted Gaebler, Costa (2010) explica que foram analisadas e sistematizadas algumas das iniciativas relacionadas ao gerencialismo, em um livro intitulado “Reinventando o governo”. Essa reinvenção do governo

[...] compreendia a adoção de uma série de princípios capazes de torná-lo catalisador, pertencente à comunidade, responsável, competitivo, orientado por missões, avaliado por resultados, voltado para as necessidades dos clientes, empreendedor, preventivo, descentralizado e orientado para o mercado. Todos esses princípios se identificam com o programa da NPM, que buscava fazer o governo funcionar melhor, custar menos e obter resultados (COSTA, 2010, p. 152).

Tais ideias foram incorporadas à administração pública, nos Estados Unidos, no governo democrata de Bill Clinton. Nesses contextos, “[...] a NPM também foi tributária de todas as inovações introduzidas no campo da gestão empresarial, a partir da reestruturação produtiva caracterizada pelo pós-fordismo” (COSTA, 2010, p. 152).

O autor explicita que a *new public management* funda-se no pressuposto da racionalidade econômica. O espaço de intervenção do Estado se reduz, concentrando-se em funções regulatórias; as políticas sociais de caráter compensatório são focalizadas e têm sua execução delegada a terceiros; os cidadãos são tratados como clientes; bens e serviços públicos, avaliados por critérios de mercado; organismos públicos passam a adotar métodos empresariais de gestão (*management*), com foco na eficiência; funcionários públicos avaliados por critérios de desempenho, próximo aos utilizados nas empresas privadas (COSTA, 2010).

Estudando a implementação desse modelo de gestão, Cabral Neto (2009) destaca três fases do gerencialismo, a saber: o modelo gerencial puro; o *consumerism*, e o *Public Service Orientation* (PSO).

Segundo o autor citado, o modelo gerencial puro estava de acordo com “[...] as teses do neoliberalismo, que buscava tornar o setor público mais próximo possível do setor privado, considerado, pelos seus ideólogos, como sendo mais eficiente e produtivo” (CABRAL NETO, 2009, p. 178). A segunda

fase, correspondente ao consumerism, caracterizava-se pela flexibilidade da gestão, qualidade dos serviços públicos e prioridade às demandas do consumidor (CABRAL NETO, 2009).

Na *Public Service Orientation* (PSO), terceira fase do gerencialismo, ocorre uma ressignificação no conceito de descentralização, que passa a enfatizar a aproximação dos serviços públicos aos consumidores. No PSO³, a descentralização está relacionada ao papel atribuído aos cidadãos, “[...] o governo local torna os cidadãos capazes de participação política dentro de um conceito mais amplo – o da esfera pública” (CABRAL NETO, 2009, p. 183). O autor ainda destaca que essa terceira fase do modelo gerencial (PSO) representa um imbricamento das ideias gerenciais concebidas no âmbito do setor privado com as ideias já formuladas para o setor público nas fases anteriores do modelo gerencial.

No plano administrativo, Castro (2007) explica que, com a expansão capitalista do pós-Segunda Guerra Mundial, a gestão inspirava-se no modelo burocrático de administração weberiano, o qual, a partir da década de 1980, passou a ser considerado ineficiente, em contraposição ao modelo gerencial.

Cabral Neto (2009) aponta algumas tendências, relativas ao modelo de gerenciamento público, alinhadas às teses do modelo gerencial, ponderando que elas não se expressam da mesma forma em todos os espaços. Conforme o autor, constituem medidas adotadas pelo modelo gerencial:

- incentivo às parcerias em todos os níveis;
- adoção de mecanismos de avaliação de desempenho (qualidade e produtividade);
- maior autonomia em todos os níveis hierárquicos do sistema (horizontalização da gerência e do processo decisório);
- descentralização (tanto mais próximo do cidadão, melhor a qualidade do serviço);
- adoção do planejamento estratégico (pensar a política a médio e longo prazos);
- flexibilização das regras que regem a burocracia pública (negociação coletiva, introdução de ganhos de produtividade, novos critérios de promoção);
- profissionalização do servidor público (investimento na formação de recursos humanos com ênfase na aquisição de múltiplas competências);



- desenvolvimento de habilidades gerenciais (atuar ao mesmo tempo em várias funções – dotar o trabalhador de múltiplas versatilidades) (CABRAL NETO, 2009, p. 184).

Diversos atores políticos investem, desde os anos 1990, na defesa da implantação do modelo gerencial, dentre os quais se destaca, na América Latina, o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD)⁴, organismo cuja missão é colaborar para a difusão e o debate das ideias e práticas sobre a reforma do Estado, particularmente, da administração pública (CLAD, 1998). Cumpre, desse modo, um papel estratégico na promoção da reforma gerencial do Estado no subcontinente, com base no entendimento de que tal reforma “[...] oferece as melhores respostas aos desafios econômicos, sociais e políticos presentes na América Latina” (CLAD, 1998, p. 5).

Nessa perspectiva, o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) participou na disseminação das ideias em defesa do modelo gerencial. O documento do CLAD “Uma Nova Gestão Pública para América Latina” – preparado pelo Conselho Científico do CLAD e aprovado pelo Conselho Diretor do CLAD⁵ na sua sessão, de 14 de outubro de 1998 –, apresenta propostas para novos rumos da administração pública para os países da América Latina.

Ao abordar a crise do Estado no final da década de 1970, o referido documento analisa que a Reforma do Estado tornou-se tema central da agenda política mundial, com a necessidade de reestabelecer seu equilíbrio fiscal e equilibrar o balanço do pagamento dos países em crise. Nesse contexto, explica que, em um primeiro momento, a resposta à crise foi a neoliberal-conservadora, propondo a redução do tamanho do Estado e o predomínio total do mercado. Tal proposta, conforme salientada no documento, fazia pouco sentido econômico e político, sendo fundamental se pensar em novas soluções. Constatou-se, portanto, que, em vez do desmantelamento do aparelho estatal, seria necessária a sua reconstrução. Ou seja, o Estado para o século XXI seria, como é defendido, o Estado “necessário”, o qual,

[...] além de garantir o cumprimento dos contratos econômicos, deve ser forte o suficiente para assegurar os direitos sociais e a competitividade de cada país no cenário internacional. Busca-se, desse modo, uma terceira via entre o *laissez faire* neoliberal e o antigo modelo social-burocrático de intervenção estatal (CLAD, 1998, p. 3).

No caso da América Latina, conforme o CLAD, um balanço das primeiras reformas mostra que o ajuste estrutural, com o objetivo de redução do Estado, não resolveu uma série de problemas básicos dos países do subcontinente. Logo, o maior desafio era compatibilizar as tendências mundiais de mudanças com as especificidades da região. De acordo com as formulações do CLAD (1998), o Estado deve alterar as antigas políticas protecionistas, tomando medidas que induzam, no novo ambiente econômico mundial, a competitividade das empresas.

Nessa perspectiva, para o CLAD (1998), a outra tendência estrutural é a mudança do papel do Estado nos setores econômico e social. Ou seja, em termos econômicos, o aparelho estatal deve concentrar suas atividades na regulação, com privatizações e criação de agências reguladoras. Além disso, o Estado deve desenvolver sua “capacidade estratégica” de atuar junto ao setor privado e à universidade, possibilitando o aumento da competitividade das empresas. Na área social, a alternativa é reforçar o papel do Estado como formulador e financiador das políticas públicas. Para isso, conforme defende,

[...] torna-se fundamental o desenvolvimento da capacidade catalisadora dos governos em atrair a comunidade, as empresas ou o Terceiro setor para compartilhar a responsabilidade pela execução dos serviços públicos, principalmente os de saúde e educação básica (CLAD, 1998, p. 4).

Nesse documento, é apresentada uma ressalva ao caso latino-americano, em que o Estado deverá intervir diretamente quando não houver condições sociais mínimas de compartilhar as atividades com a sociedade. Recomenda-se, pois, identificar as situações, nas políticas públicas, em que os serviços poderão ser prestados, por exemplo, por entidades públicas não estatais.

As questões regionais que precisavam ser consideradas na reforma do Estado em países da América Latina eram: a consolidação da democracia, a retomada do desenvolvimento econômico e a redução da desigualdade social. Entende-se que:

[...] é preciso reforçar as formas democráticas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, aumentando o grau de accountability (responsabilização) do sistema. Com isso, busca-se capacitar os cidadãos para controlar as políticas públicas, podendo torná-las, a um só tempo, mais eficientes e com melhor qualidade (CLAD, 1998, p. 5, grifo do autor).



A reforma gerencial da administração, no documento do CLAD (1998), é considerada fundamental para aumentar a governança⁶ do Estado, bem como para melhorar a governabilidade democrática do sistema político. O modelo gerencial defendido, conforme explicitação no documento, buscando possibilitar uma relação mais democrática entre Estado e sociedade, pressupõe e busca aprofundar os mecanismos democráticos de responsabilização e “transparência” da administração pública. Nesse sentido, “[...] não se trata, portanto, apenas de criar um Estado mais efetivo e eficiente; é fundamental instituir um Estado verdadeiramente democrático na América Latina” (CLAD, 1998, p. 8).

As principais características desse modelo administrativo, consideradas essenciais pelo CLAD (1998), no que concerne à modernização gerencial do Estado nos países da América Latina, são as seguintes:

a) *a profissionalização da alta burocracia*, defendendo ser necessária uma elite burocrática tecnicamente preparada e motivada. Esse ponto é considerado fundamental na formulação, supervisão e regulação das políticas;

b) *a administração pública transparente e administradores responsabilizados democraticamente* perante a sociedade;

c) *a descentralização da execução dos serviços públicos*, buscando, conforme destaca, além de ganhos de eficiência e efetividade, aumentar a fiscalização e o controle social dos cidadãos sobre as políticas públicas;

d) *a desconcentração organizacional* nas atividades exclusivas do Estado, uma vez que se parte do entendimento de que a execução das funções deve ser delegada, pelos órgãos centrais, para as agências descentralizadas;

e) *o controle dos resultados*, em vez de controle das normas e procedimentos, característico do modelo burocrático weberiano. Nesse processo, são necessários, conforme o CLAD, três mecanismos, quais sejam: o contrato de gestão, efetuado entre órgão central e agências descentralizadas, com metas quantitativas e qualitativas, com penalidades, premiações ou formas de corrigir os erros; alteração da rígida hierarquia que caracterizava o modelo burocrático weberiano; e investimento em construção de instituições e no treinamento de pessoal qualificado;

f) *maior autonomia gerencial das agências e de seus gestores*, que deve ser complementada por novas formas de controle, buscando, primordialmente, ganhos de eficiência e efetividade das políticas;

g) *distinção necessária de duas formas de unidades administrativas autônomas*: a que envolve as agências que realizam atividades exclusivas de Estado, caso em que a descentralização tem como finalidade aumentar a flexibilidade administrativa do aparelho estatal; e a que atua nos serviços sociais e científicos;

h) *prestação dos serviços voltada para o cidadão-usuário*, que, segundo o Centro Latino-Americano, trata-se de uma revolução na administração pública. E expõe que “[...] com esta mudança, os cidadãos devem participar tanto da avaliação como da gestão das políticas públicas, especialmente na área social” (CLAD, 1998, p. 14);

i) *aumento da responsabilização do servidor público* em três aspectos:

i) Perante a sociedade, tornando a administração pública mais transparente, voltada para a prestação de contas; ii) Perante os políticos eleitos nos termos da democracia representativa, sejam do governo sejam da oposição; e iii) Perante os representantes formais e informais da sociedade que estejam atuando junto à esfera pública não estatal (CLAD, 1998, p. 15).

224

No documento do CLAD (1998), percebe-se a crítica feita ao modelo burocrático weberiano, expondo que é necessário superar esse modelo de “rigidez hierárquica” e responsabilizar os funcionários públicos por metas, conscientizando-os da missão de sua organização. Para tanto, considera que a melhor forma é delegar poder (*empowerment*) e autonomia aos gerentes. Por isso, defende que, para os Estados latino-americanos transformarem, efetivamente, as estruturas da administração pública, é preciso investir em pessoal qualificado e numa administração pública baseada nos resultados, com avaliação do desempenho individual e institucional.

Segundo o CLAD (1998), há, na reforma gerencial do Estado, uma proposta de transferência da prestação dos serviços públicos sociais ao espaço público não estatal, situação que ocorre, conforme complementa, por quatro vantagens: a primeira se refere à necessidade de flexibilização da administração pública, sem atingir os princípios básicos do Estado de direito, de tratamento igual a todos os cidadãos. A segunda vantagem é a motivação por parte dos grupos sociais que assumem o espaço público não estatal. A terceira é que o conceito de público não estatal mostra que o Estado precisa aumentar sua capacidade de cooperação com a comunidade, o Terceiro Setor e o mercado, para



possibilitar melhorias na prestação dos serviços públicos. A quarta vantagem do setor público não estatal é que esse espaço pode tornar mais democrática a prestação e a gestão dos serviços públicos. Nessa perspectiva, salienta-se que:

[...] o revigoramento do Estado latino-americano fará com que ele se concentre e ganhe efetividade na promoção da educação, saúde, habitação, programas de renda básica, desenvolvimento científico-tecnológico e comércio exterior. Além disso, a implantação bem sucedida do modelo gerencial capacitará o Estado a oferecer fundamentos macroeconômicos estáveis, criando condições para a elevação do investimento privado nacional e multinacional, bem como para aumentar a competitividade internacional dos países da América Latina (CLAD, 1998, p. 14-15).

Diante de tais argumentações, o CLAD (1998) ainda tenta deixar claro que a reforma gerencial proposta não opta pelos princípios do mercado como o ordenador por excelência dos novos rumos do setor público. Reforça, nesse sentido, que o caminho para a modernização da administração pública “[...] passa pela redefinição das relações entre a sociedade e o Estado, construindo uma esfera pública que, de fato, envolva a sociedade e os cidadãos na gestão das políticas” (CLAD, 1998, p. 16). Defende, também, maior responsabilização dos funcionários públicos frente à sociedade e ao sistema político.

Esse organismo atua disseminando suas ideias em defesa da reforma gerencial do Estado e se posicionando em defesa de práticas pretensamente democráticas, o que faz questionar em que medida a democracia é considerada no processo de decisão dos membros atuantes nos espaços públicos, cujas ações ficam submetidas, via de regra, às decisões dos qualificados “gerentes”. Nesse sentido, para evitar questionamento à defesa da reforma gerencial, o CLAD ressalta que defende uma proposta “essencialmente democrática”. Tal modelo, conforme sua compreensão:

[...] pressupõe transparência na administração pública, amplia o espaço do controle social e transforma o público – e não o mercado auto-suficiente – no conceito direcionador da reforma; renovando o papel da democracia representativa e da afirmação dos direitos humanos, inclusive dos ‘direitos republicanos’ na proteção do patrimônio público (CLAD, 1998, p. 17).

E, apoiando, integralmente, o projeto de reforma gerencial do Estado latino-americano, orienta os reformadores, ressaltando que:

[...] para lograr sucesso, os propositores da Reforma Gerencial terão que, primeiramente, convencer os vários setores em relação ao seu diagnóstico; depois, os reformadores terão que estabelecer novas alianças, baseadas nos princípios democráticos-republicanos, com a alta burocracia pública, o empresariado, os trabalhadores, os intelectuais. Esse processo provavelmente será demorado, mas o importante é ter consciência de que se trata da reforma que preparará o Estado para o século XXI (CLAD, 1998, p. 17).

Os defensores do modelo gerencial utilizam-se do discurso em prol da participação dos cidadãos e do controle social sobre as políticas públicas, assim como se posiciona o CLAD (1998), relacionando as mudanças na administração pública a novas possibilidades de democratização. Compreende-se, contudo, que, nessa defesa da reforma gerencial, há maior interesse em responsabilizar os cidadãos pelos resultados, sendo enfática a utilização de mecanismos de fiscalização e de premiação, de avaliação de desempenho individual e institucional, pautada em princípios de eficiência e produtividade.

O gerencialismo vem sendo intensificado nas políticas implementadas em nosso país, e evidenciado em vários estados brasileiros, por meio de programas e projetos considerados exitosos, servindo de inspiração para novos gestores. É o que se pode observar em âmbito educacional, por exemplo, com a implantação de políticas de remuneração por desempenho, objetivadas no pagamento de bônus ou de salários adicionais em função dos resultados obtidos⁷.

Na perspectiva gerencial, conforme destaca Carvalho (2009), pretende-se que os governos recorram mais aos incentivos e menos à imposição de regulamentos. Nesse sentido,

[...] a avaliação representaria simultaneamente um importante instrumento de controle, regulação e fiscalização, ou seja, verificaria se as metas estabelecidas tinham sido alcançadas, esclareceria os 'consumidores' sobre as escolas que merecessem ser consideradas como de qualidade, permitiria que 'as forças do mercado' operassem com força total e que os indivíduos ficassem livres para efetuar escolhas; ao mesmo tempo, permitiria medir o rendimento dos



investimentos educativos e levantaria indicadores para o repasse de verbas públicas (CARVALHO, 2009, p. 1151).

Entende-se que as formulações do CLAD, bem como as concepções explícitas em seus documentos, auxiliam a compreender a base teórica do modelo gerencial, a qual também se faz presente na administração pública brasileira, no contexto da Reforma do Estado. As ideias gerencialistas no Brasil foram intensificadas pelas discussões de Bresser Pereira e, estabelecidas, a partir da elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), o qual respaldou ações no espaço público sob a lógica gerencial.

Reforma do Estado brasileiro e mudanças na administração pública

A redefinição do papel do Estado brasileiro, bem como a nova configuração da sociedade civil, está inserida no contexto de mudanças ocorridas em cenário mundial. Tais mudanças, amplamente discutidas e enfatizadas por estudiosos, partem de uma contextualização de como o Estado foi se configurando no mundo, ao longo de determinados momentos históricos.

Costa (2010), contextualizando historicamente as transformações do Estado, a organização governamental e a administração pública, ressalta a importância de se entender a lógica de intervenção do Estado na vida social. Nessa discussão, aponta a influência de Getúlio Vargas no sentido do primeiro esforço deliberado, sistemático e continuado de modernização administrativa, considerando que as reformas realizadas na “Era Vargas” (1930-1954) pautaram as subseqüentes, do período denominado pelo autor de “Era Vargas sem Vargas (1955-1989)”, também marcado pela forte presença do Estado na economia, regulando as relações de trabalho. Conforme explica, “[...] o Brasil persistiu na política de industrialização via substituição de importações e no dirigismo estatal até o final da ditadura militar e mesmo até o governo de transição (1985-1990)” (COSTA, 2010, p. 79).

De acordo com a análise do autor, a partir de 1990, com o governo Collor, há um movimento no sentido de romper com os pressupostos da Era Vargas, através da abertura comercial, da desestatização, da desregulamentação socioeconômica, da reforma da previdência e da reforma administrativa.

Essas mudanças produzem uma Era de “Vargas contra Vargas”. Contudo, o autor afirma que, mesmo com essas intervenções, não houve alteração profunda da estrutura social, tampouco foram firmadas, ainda, as bases de um novo modelo de crescimento econômico.

Nessa perspectiva, a reforma gerencial, não obstante os equívocos políticos, conceituais e operacionais, salienta Costa (2010), começou ainda no governo Collor. Conforme complementa,

[...] na medida em que o país se transformava econômica, social e politicamente, a administração pública se ampliava, se diferenciava e se aparelhava sempre aumentando a oferta de bens e serviços. Assim, não obstante os avanços persistentes e os eventuais recuos, a administração pública se modernizou, ganhando em eficiência, especialização técnica, moralidade, publicidade e transparência. Entretanto, esse processo de transformação sempre deixou em segundo plano a questão democrática e a teleologia das reformas e da própria máquina pública (COSTA, 2010, p. 117).

228

No período que se seguiu ao *impeachment* do presidente Collor e no início do governo Fernando Henrique Cardoso, foi evidenciado o tema da reforma do Estado. Os dois governos de FHC voltaram-se, prioritariamente, “[...] à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. De produtor direto de bens de serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas” (NEVES, 2005, p. 92).

Tendo em vista essas considerações, a discussão sobre a reforma gerencial não pode preterir o estudo do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995) e o momento histórico de reformas que é vivenciado no Brasil a partir da década de 1990.

A reforma do Estado no Brasil foi apontada como estratégia para superação da crise. Para tanto, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o qual apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado, que “[...] define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira [...]” (BRASIL, 1995, p. 06), desenvolvido na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, sob a coordenação do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.



O conteúdo do Plano Diretor, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, já apontava “novos” rumos estabelecidos para administração pública, talvez ainda não com tanta clareza dos efeitos dessa reforma como se pode identificar, atualmente, nas políticas educacionais.

Costa (2010) analisa que, apesar de tratar aspectos da governabilidade, governança e do funcionamento do gasto público, a maior parte da argumentação no documento era para mostrar o papel central do Estado na crise econômica dos países da América Latina.

É importante salientar que a reforma do Aparelho do Estado⁸, assim como explicitada no Plano Diretor (1995), é uma das medidas relevantes incluída no contexto maior de reforma do Estado. O documento do Plano Diretor, na explicação da diferença entre tais reformas, destaca que:

[...] a reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (BRASIL, 1995, p. 12).

O modelo conceitual da Reforma do Aparelho do Estado propõe dois tipos de propriedade pública – a propriedade pública estatal e a propriedade pública não estatal. A propriedade pública estatal seria o conjunto de bens sob controle estatal, e a propriedade pública não estatal compreenderia todos aqueles bens que, embora não sejam propriedades do estado, servem ao interesse público (COSTA, 2010).

A partir da reforma da aparelhagem estatal, segundo Neves (2004), as políticas públicas passam a apresentar uma nova dinâmica:

As políticas governamentais passam a ser definidas por um núcleo estratégico situado no Executivo central, executadas por parceiros na ‘nova’ sociedade civil e posteriormente avaliada por esse núcleo central, dinâmica da chamada administração gerencial. As políticas sociais em geral, começam a se constituir em serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, que podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não-estatais. Passam a se constituir em serviços exclusivos do Estado somente o subsídio à educação básica,

a previdência social básica, a compra de serviços de saúde e o controle do meio ambiente (NEVES, 2004, p. 3).

Um dos aspectos centrais apresentados no documento é a necessidade do fortalecimento do Estado para que “[...] sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar” (BRASIL, 1995, p. 7).

Nessa direção, no Plano Diretor (1995), defende-se que “[...] a administração pública seja permeável a maior participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil, deslocando-se a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (COSTA, 2010, p. 168, grifo do autor).

Em defesa de um novo modelo de administração pública, sob bases modernas e racionais, segue explícita, no documento, a crítica ao modelo burocrático. Nesse sentido, o “salto adiante”, conforme apontado no Plano, seria uma administração pública gerencial, voltada para controle dos resultados, na qual o cidadão se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado, e os servidores têm nova visão de seu papel.

No Plano Diretor (1995), destaca-se que a crise, num sistema capitalista, é decorrente do funcionamento irregular do Estado ou do mercado. Nos anos de 1920 e 1930, conforme o documento, uma crise econômica foi gerada pelo mau funcionamento do mercado. Mas, nos anos de 1980, foi a crise do Estado que pôs em xeque o modelo econômico vigente, o que justifica a necessidade de redefinição do papel do Estado a partir dos anos de 1990.

Nessa perspectiva, no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, a crise do Estado é definida como:

(1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, p. 11).



Nessa ótica, com a análise acerca do papel do Estado e da crise, foram questionados, no documento, a forma de intervenção econômica e social do Estado e o próprio aparelho do Estado, pela rigidez dos processos e excesso de normas e regulamentos.

Conforme explicado no Plano (1995), duas respostas à crise foram inadequadas: uma, ignorá-la após a transição democrática; outra, a neoliberal, caracterizada pelo Estado mínimo. Considerou-se, então, mais consistente a resposta dos anos 1990 de “reforma ou reconstrução do Estado”, para resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas.

Nessa perspectiva, para reformar o Estado, ressaltou-se, além do ajuste fiscal, o processo de publicização que é considerado, no documento, tão importante quanto a privatização. Este primeiro trata-se, porém,

[...] da descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica [...] (BRASIL, 1995, p. 13).

A partir dessa parceria entre Estado e sociedade, “[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais [...]” (BRASIL, 1995, p. 13). Nessa direção, estabelecida tal parceria, pretende-se reforçar a governança do Estado, superando a administração burocrática, rígida e ineficiente em favor de uma administração mais voltada para o cidadão, que seria a administração gerencial, flexível e eficiente. Com isso, é fortalecido o poder do Estado de governar, dada “[...] sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil” (BRASIL, 1995, p. 13).

Conforme destaca Coutinho (2005), a reforma do Estado, nas democracias modernas, tem-se dado em nível político e administrativo, assim explicitados:

No plano político, destaca que cada vez mais há participação e controle direto da administração pública pelos cidadãos, particularmente no nível local. Essa, por sinal, uma tendência percebida nos últimos anos da década de 90 e início do século XXI com as políticas de municipalização dos serviços de saúde, educação e assistência social. No plano administrativo ocorre a defesa da administração pública gerencial-burocrática (COUTINHO, 2005, p. 7).

Nesse sentido, para responder às demandas sociais, o Estado direcionou-se às parcerias, que foi “[...] um passo essencial à expansão e consolidação do terceiro setor no Brasil, abrindo espaços para a disputa dos setores essenciais, aliviando o Estado de suas demandas” (COUTINHO, 2005, p. 59). Desse modo, enfatizou-se a participação da sociedade no controle das políticas sociais.

O empresariado nacional, por sua vez, além de participar nas discussões sobre as políticas sociais, ganha espaço também na implementação dessas políticas, mediante a instituição de parcerias com o setor público.

A parceria entre o setor público e privado, no Brasil, foi legalmente instituída no governo Luís Inácio Lula da Silva pela Lei Federal da Parceria Público-Privada, nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui “[...] normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2004, p. 1).

Na contratação de parceria público-privada, como explicitada no Art. 4º da Lei nº 11.079, serão observadas as seguintes diretrizes:

- I – eficiência no cumprimento das missões de Estado e no emprego dos recursos da sociedade;
- II – respeito aos interesses e direitos dos destinatários dos serviços e dos entes privados incumbidos da sua execução;
- III – indelegabilidade das funções de regulação, jurisdicional, do exercício de poder de polícia e de outras atividades exclusivas do Estado;
- IV – responsabilidade fiscal na celebração e execução das parcerias;
- V – transparência dos procedimentos e das decisões;
- VI – repartição objetiva dos riscos entre as partes;
- VII – sustentabilidade financeira e vantagens socioeconômicas dos projetos de parceria (BRASIL, 2004).

No que diz respeito à questão financeira, conforme o Art. 6º dessa Lei, haverá a contraprestação da Administração Pública. O contrato de parceria, conforme o parágrafo único do Art. 6º da Lei de Parceria Público-Privada, “poderá prever o pagamento ao parceiro privado de remuneração variável vinculada ao seu desempenho, conforme metas e padrões de qualidade e disponibilidade



definidos no contrato” (BRASIL, 2004). Há, nesse sentido, uma parceria entre o setor privado e o público, estabelecendo-se em lei, para o compartilhamento de atividades, via contratos e contraprestações.

As instituições privadas “parceiras” passam, então, a intervir no espaço público, refletindo também uma característica da nova administração pública ou modelo gerencial, que considera ser o setor privado mais eficiente e preparado para efetivar, no setor público, medidas para obtenção de bons resultados.

Gerencialismo e educação

No campo educacional, pautado no redimensionamento da administração pública com a reforma do Estado, adotou-se o modelo gerencial de gestão, que busca imprimir, no espaço público, a lógica de empresa, atribuindo aos cidadãos, definidos como usuários dos serviços públicos, o papel de clientes e, ao gestor, o papel de gerente. No âmbito da escola pública, especificamente, tal modelo repercute como expressão de um processo acelerado de modernização, que conta com a participação ativa do empresariado na definição e execução das políticas públicas.

A lógica gerencial de eficiência e focalização dos resultados, apresentando, ainda, conforme alerta Coutinho (2005), características de competição, descentralização e redução dos níveis de hierarquia, “[...] permeabilizou o serviço público às intervenções do privado e às organizações da sociedade civil de caráter não-governamental”, onde “[...] o cidadão passa a ser cliente preferencial dos serviços públicos” (COUTINHO, 2005, p. 71).

Nesse sentido, a gestão gerencial, como expressão também de um projeto de sociabilidade da hegemonia burguesa, precisa ser analisada tendo em vista suas implicações no setor público e no contexto das escolas e sistemas de ensino. Tal análise deve, ainda, considerar as determinações legais sobre a gestão democrática ou o modelo gerencial e seus princípios norteadores, bem como o significado de participação que, na perspectiva desse modelo, pressupõe um ressignificado papel ativo da sociedade civil. Nesse sentido,

A reforma do Estado, na perspectiva de sua retração para as políticas sociais e, particularmente, para a política educacional, destituiu a sociedade civil da participação política no sentido republicano. O que se conclama desde então é uma participação do

tipo voluntariado, da ajuda mútua dos amigos da escola, enfim, das parcerias, uma vez que nestas estão as bases daquilo que se denominou como a participação pretendida pela terceira via e terceiro setor na lógica do público não-estatal. Em tal lógica, o ensino está sendo destituído da pedagogia da contestação, da transformação. Nesse lugar, caberia agora a pedagogia da conformação e da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 773 -774).

No contexto das reformas educacionais da década de 1990, a gestão foi redimensionada com novas estratégias para a escola pública. Nesse período, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, tais reformas

[...] evidenciaram a necessidade de modernizar a gestão educacional, quer no âmbito dos ministérios e das secretarias, quer no âmbito das escolas, consideradas ineficientes e burocráticas. Dadas as circunstâncias, a descentralização da gestão apresenta-se como uma estratégia fundamental para garantir a melhoria da qualidade da escola, aumentar sua eficiência, sua eficácia e produtividade (CASTRO, 2007, p. 116).

234

Vive-se, portanto, no Brasil, um processo de modernização da gestão, fortalecida, conforme Castro (2007), a partir da última década do século XX, com o processo de reforma do aparelho do Estado.

Cabral Neto, nessa mesma direção⁹, enfatiza que:

A lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como eixo fundante, para a melhoria do sistema, a participação de usuários nos serviços educacionais. Tal modelo inclui, também, a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos, dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública [...] (CABRAL NETO, 2009, p. 198).

No âmbito das escolas, influenciadas pelas transformações na gestão pública, a reforma gerencial deve ser analisada como:

[...] uma modificação estrutural do Estado e não pode ser confundida como uma mera implantação de novas formas de gestão. Pelas possibilidades de participação, de autonomia e descentralização previstas nas suas diretrizes, ela se apresenta como



fundamental no aperfeiçoamento da governabilidade democrática, à medida que pressupõe e procura aperfeiçoar os mecanismos de responsabilização e transferência da administração pública. No entanto, o modo como vem sendo operacionalizada não condiz com a gestão democrática da educação, pois, apesar de utilizar os mesmos conceitos, o faz de forma diferenciada, convidando a comunidade escolar para executar tarefas previamente pensadas e planejadas, sem a presença dos atores educacionais (CASTRO, 2007, p. 140).

Essa discussão, mais especificamente no que concerne à gestão educacional e escolar, impõe novos desafios aos educadores, uma vez que também promove mudanças na participação e no processo decisório no interior da escola pública; nas formas de avaliação e estratégias para que se alcancem os melhores resultados; no significado do ser cidadão, agora cliente dos serviços públicos; corroborando, além disso, a competição através de políticas meritocráticas; e atribuindo novos sentidos à qualidade que, nesse contexto, estaria pautada em padrões de eficiência do setor privado.

Ainda analisando o processo de modernização da gestão escolar, Cabral Neto (2009) aponta o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)¹⁰ como um instrumento de configuração do gerencialismo no âmbito educacional, que adota mecanismos de gerenciamento com a finalidade de “melhorar a qualidade do ensino que a escola oferece” (CABRAL NETO, 2009, p. 200). O PDE-escola, conforme o autor, elege alguns requisitos, quais sejam: as ações localizadas na aprendizagem e no sucesso do aluno; a liderança do dirigente escolar em todo o processo de elaboração e implementação do PDE; o comprometimento de todas as pessoas envolvidas no processo para que as ações tenham sucesso.

É possível, ainda, vislumbrar repercussões do modelo gerencial, como já pontuado, através da ênfase no setor privado enquanto capaz de promover melhorias no setor público. E, nesse sentido, constata-se, em redes públicas de ensino de todo país, a participação efetiva do empresariado com programas e projetos para escola pública. Dentre institutos e fundações envolvidos ativamente em políticas implementadas no setor público, em especial nas políticas educacionais, grande influência exercem, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna¹¹; o Instituto Camargo Corrêa e a Fundação Pitágoras¹², além de diversas empresas

engajadas em “solucionar” problemas na educação e reconhecidas pela atuação com “responsabilidade social”.

Nessa ótica, torna-se imprescindível discutir essas transformações, decorrentes da reforma do aparelho do Estado, considerando, sobretudo, suas repercussões no campo da Educação e no contexto específico da escola pública, visando à compreensão da influência do gerencialismo na gestão escolar.

Pode-se afirmar, nesse sentido, que programas e projetos implementados nas escolas públicas, na perspectiva gerencial, são também decorrentes desse movimento de reforma na administração pública, desse processo de modernização da gestão. Incluídos, portanto, no contexto das parcerias público-privadas, e apresentados como instrumentos eficientes para que se alcancem bons resultados, a partir da atuação de um grupo restrito de líderes/gerentes, tornam-se grande desafio a ser enfrentado por todos aqueles que anseiam pela democratização da escola pública.

Conclusão

236

Com a análise teórica do documento do CLAD, pode-se perceber os principais fundamentos do gerencialismo e como esse conteúdo está presente nas políticas educacionais implementadas no Brasil, desde a década de 1990. O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995) apresenta as bases da reforma gerencial, na especificidade brasileira, argumentando em favor da reforma do Estado e da modernização da gestão, intensificando as reformas no campo educacional.

Os defensores da reforma gerencial utilizam conceitos da democracia, como participação, autonomia, descentralização, propondo uma redefinição das relações entre Estado e sociedade civil. Porém, o que pode ser observado, no espaço público, é a resignificação desses conceitos, em busca de eficiência e produtividade.

As principais bases do gerencialismo, já mencionadas nesse texto, e presentes nas políticas públicas, consistem no incentivo às parcerias, à mobilização e à participação ativa da sociedade civil, com ação efetiva do empresariado na execução das políticas; consistem, ainda, na adoção de mecanismos de avaliação do desempenho e estratégias de premiação; na defesa da autonomia do



sistema; descentralização; flexibilização da administração pública; qualificação dos gerentes; racionalização.

Nessa perspectiva, defende-se, para o século XXI, o Estado necessário; busca-se aumentar a governança do Estado, unindo-se o neoliberalismo à justiça social, na busca de obter, cada vez mais, o consenso da sociedade.

Cumpra, pois, atentar aos desafios postos, pela reforma gerencial, à democratização da gestão educacional no Brasil, uma vez que se vem evidenciando a interferência do empresariado na implementação das políticas educacionais no país, visando instaurar, cada vez mais, os princípios da eficiência, eficácia e produtividade no setor público.

Notas

- 1 A Teoria da Escolha Racional ou escolha pública (public choice) pode ser considerada uma análise econômica da política, que busca estudar o setor público a partir do comportamento individual dos agentes que o integram (PARDO, 1984, p. 21 apud COSTA, 2010).
- 2 Conforme Costa (2010), essas ideias eram veiculadas, na Inglaterra, primeiro através do *Institute of Economics Affairs*, criado em 1955 e, mais tarde, do *Centre for Policy Studies* e do *Adam Smith Institute*.
- 3 Nessa fase, os conceitos chaves são “*accountability* e equidade na prestação de serviços públicos, o que nos remete ao conceito de cidadania que requer uma participação ativa na escolha dos dirigentes, na elaboração das políticas e na avaliação dos serviços públicos” (CASTRO, 2007, p. 129). A *accountability* também é entendida como “mecanismos de responsabilização” [...].
- 4 “El CLAD es un organismo internacional que Institucionalmente participa en otras instancias internacionales y es la secretaría técnica permanente de las Conferencias Iberoamericanas de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado que se realizan en el marco de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno” (Acerca Del CLAD. Disponível em: <http://www.clad.org/portal>; Acesso em: 23 abr. 2013).
- 5 O Conselho Diretor do CLAD é composto pelas máximas autoridades responsáveis pela modernização da Administração Pública e da reforma do Estado dos 25 países membros (CLAD. In: ____ Uma Nova Gestão Pública para América Latina, 1998).
- 6 Governança: é entendida pelo CLAD (1998, p. 08) como “a capacidade do Estado de transformar em realidade, de forma eficiente e efetiva, as decisões politicamente tomadas”.
- 7 Segundo Brooke (2011), os estados do Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, já têm experiência com o uso de incentivos salariais para professores. Salienta, ainda, que o estado do Espírito Santo e o Distrito Federal já estabeleceram os procedimentos a serem seguidos, mas ainda não implementaram suas políticas. Acrescentamos o

- estado da Paraíba e o município de Campina Grande, que também vêm intensificando políticas meritocráticas.
- 8 “O aparelho do Estado é entendido como a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados membros e Municípios)” (BRASIL, 1995, p. 12).
 - 9 Esses fundamentos destacados por Cabral Neto (2009) e Castro (2007), acerca do modelo gerencial na gestão educacional e escolar, também podem ser evidenciados na implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) em Secretarias de Educação e escolas municipais, a qual propõe mudanças na gestão e atribui novos papéis a gestores, professores e demais atores do contexto da escola visando ao alto desempenho e à construção de um espaço denominado inovador.
 - 10 “O PDE-Escola é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (PDE- Apresentação. Disponível em: <http://portal.mc.gov.br>).
 - 11 (Cf, PERONI; ADRIÃO 2005, 2006, 2008).
 - 12 Verificar as “missões” de Institutos e fundações, reconhecidos pela atuação em políticas sociais, em especial educacionais. Disponível em: <http://senna.globo.com>; <http://www.fundacaopitagoras.com.br/>; <http://www.institutocamargocorrea.org.br>.

Referências

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, n.10, p. 1-50, 1997.
- BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <www.planalto.gov.br/publi_04/.../plandi.htm > Acesso em: 10 fev. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Lei Parceria Público-Privada. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004.
- BROOKE, Nigel. As novas políticas de incentivo salarial para professores: Uma avaliação. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais**: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 163 - 188. (Coleção ANPED Sudeste, Livro 3).



CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa (Org.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 out. 2011.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber livro, 2007.

CLAD. **Uma nova gestão pública para América Latina**. Documento do CLAD, 1998. (Conselho Científico do Centro Latino Americano de Administração para o desenvolvimento).

COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e contexto Brasileiro: crítica do paradigma gerencialista**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **As organizações não governamentais e a educação básica oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante**. 2005. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

239

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27.; 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>> Acesso em: 15 out. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jun. 2010.

Ms. Sonayra da Silva Medeiros
Prefeitura Municipal de Campina Grande |Paraíba
Secretaria Municipal de Educação
Grupo de Pesquisa | Coletivo de Estudos sobre Política Educacional
E-mail | sonayramedeiros@hotmail.com

Dra. Melânia Mendonça Rodrigues
Universidade Federal de Campina Grande |Paraíba
Unidade Acadêmica de Educação
Grupo de Pesquisa | Coletivo de Estudos sobre Política Educacional
E-mail | melania.r@uol.com.br



64 anos de magistério de dona Emília Rodrigues (1863-1946)

Em março de 2007, publicamos no DN Educação do Diário de Natal um artigo de título – Mulheres educadoras, mulheres professoras, mulheres notáveis norte-rio-grandenses. Nesse artigo, realcei o Rio Grande do Norte com uma atuação excepcional de mulheres no magistério, pouco perceptível no começo do seu povoamento; mas sempre extraordinária. Entre 1827 (data da aprovação da Lei, de 15 de outubro de 1827, celebrada como a norma que institucionalizou a educação primária no Brasil) e 1900 (último ano do século XIX) foi notável a quantidade de professoras de educação escolar primária no Rio Grande do Norte. A Sessão Documento homenageia uma das grandiosas mulheres educadoras – dona Emília Rodrigues (nascida no ano de 1863 em São José de Mipibu) – professora de educação escolar primária em várias cidades no interior do Rio Grande do Norte, dentre elas Macaíba, desde o ano de 1882. Em 1946, com 83 anos de idade permanecia ensinando, quando o Inspetor de Ensino F. Rodrigues esteve fiscalizando a "Escola de dona Emília". Entusiasmado com o seu trabalho pedagógico, escreveu no jornal "A República" (Natal, 6 de julho de 1946) a matéria abaixo publicada.

Marta Maria de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

241

64 anos de magistério

Dona Emília Rodrigues é professora, na cidade de Macaíba, desde 1891. Nasceu, em São José do Mipibu, em 1863. Ignora, porém, dia e mês de nascimento. Aí fez os seus estudos primários, com a professora Florência Anália Cesar de Albuquerque que, esposa do capitão Hermano Clementino Cesar de Albuquerque, que também havia sido professor. Completando os seus 12 anos, deixou os estudos, para obedecer ao "regime" da época, "sendo uma das meninas mais adiantadas da escola de D. Anália"... Afirmou-se dona Emília Rodrigues que era, assim, no meu tempo: uma menina só tinha direito de frequentar aula, até 12 anos. Coisas interessantes que já vão longe e que não voltarão mais...

Sentindo vocação para ensinar, 7 anos depois, animada pela sua ex-professora, saía da cidade, para "as várzeas do Arenã", onde começou a lecionar, a 500 reis, por menino, isto no ano de 1882. Daí, saiu, no ano seguinte, para Santo Antônio do Salto da Onça, hoje Padre Miguelinho, onde permaneceu, cerca de um ano, aproximadamente, saindo para Araruna (Paraíba). De Araruna voltou ao ninho antigo, São José de Mipibu, mudando-se, em seguida, definitivamente, para a cidade, que teve a suprema alegria de servir de berço a Auta de Souza e a Augusto Severo (Macaíba).

Chegando, instalou sua escola e, nas horas vagas, dava aulas, em domicílios, numa faina, incessante de todos os dias, alimentada pela chama vultosa desse ideal sublime que não deslustra, em nada, os [ensinamentos] de Pestalozzi: o ideal de educar e de instruir.

Dona Emília foi sempre, como está sendo ainda, mesmo no crepúsculo da vida, com 83 anos de idade, uma dedicação a toda prova, um modelo modesto de trabalho honesto, em prol da instrução do povo; enfim, uma operária incansável na construção do grande edifício da Pátria, que abençoará o seu esforço e bendirá o seu sacrifício, depois de dar-lhe, perante o altar da Gratidão e do Bem, a unção dos santos óleos da religião e do Civismo e a coroa de louros da consagração nacional.

242

E nem poderá ela deixar de merecer menos disso, pelo apostolado, longo e penoso, que vem cumprindo, com a alma dos eleitos e o espírito dos predestinados, em favor da libertação dos escravos da ignorância. Visitando em objeto de inspeção, a escola de dona Emília, fiquei satisfeito da organização e da ordem que ela imprime a tudo, notadamente na parte que diz respeito a disciplina. Apesar da idade, a MESTRA ainda lê sem óculos, fala alto e dorme a noite toda...

Sua sala de aula é bem limpa, arejada dispendo de um mobiliáriozinho tosco, mas completo, e de um bom relógio, que comprou, no Recife, por 25\$000 Reis, em 1911. Dona Emília conversa, com equilíbrio de linguagem, e suas palavras são incisivas, assim: "Só deixo de ensinar, quando Deus quiser." "Meu maquinismo é muito forte ainda." Seu exemplo deve servir de forte estímulo a todas as professoras brasileiras, principalmente aquelas que não sentem, na alma, os eflúvios da "virtude ensinante" do pensamento e do sentimento do próprio Pestalozzi. Que as alteridades do Estado, e particularmente, do município de Macaíba, não esqueçam quem há trabalhando, tanto, sob a cúpula da obscuridade, por um Brasil maior e mais digno do conceito das nações civilizadas do mundo.



Referência

ALVES, F. Rodrigues. 64 anos de magistério. **A República**, Natal, p. 4, 6 jul. 1946. (Coluna Educação e Ensino).

Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Grupo de Pesquisa | Estudos Histórico-Educacionais
E-mail | martaujo@uol.com.br



Subjetividade e produção de singularidades na formação docente

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. 1. ed. Santa Maria: EdUFSM, 2013. 248p.

Elenilda Alves Brandão

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Ederson Luís Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina

Sobre a "Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor" (PEREIRA, 2013) pode-se dizer que é o quarto livro do autor que atua na área de estudos da educação englobando a formação de professores, arte e educação, políticas e práticas educacionais. Marcos Villela Pereira é formado em Filosofia e concluiu o doutorado em Educação pela PUC/SP em 1996. Atualmente, é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidade. A obra desenvolvida em cinco capítulos que podem ser lidos em sequência ou aleatoriamente, ao gosto do leitor de acordo com suas zonas de interesse, integram os seguintes subtópicos: "Problematização", "Demarcação", "Caminhos da Microestética", "Exploração da Metáfora como Estratégia Crítica" e o último com o mesmo título do livro.

No primeiro capítulo, o autor situa o leitor em relação ao conceito de professoralidade, que, segundo ele, se explica como uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si, instigando à reflexão acerca da prática docente de cada um. Utilizando-se de relatos autobiográficos, narra sua trajetória pessoal e profissional ressaltando experiências que produziram marcas, identificações e (des)configurações pessoais identitárias no terreno de contínua movência que é o terreno da formação docente. Autores, como Foucault, Deleuze, Guattari, Dreyfus, Rolnik, dialogam no presente texto em direção à demarcação teórica sobre a subjetividade que produz no sujeito (individual, coletivo) um processo de atualização de forças/fluxos em formação singular. No segundo capítulo, com base nas experiências do autor, são apresentados ainda para que estejam



mobilizados caminhos que revelam a indissociabilidade com a formação da subjetividade observando como se produz o sujeito professor dentro das práticas. Utiliza-se a provocação para o cuidado de si através da busca de um olhar cuidadoso e investigativo sobre si e os gestos de cada um nos terrenos da docência para descobrir na memória, especialmente nas cartografias, momentos de investidura profissional quando o professor para de “fugir” e enfrenta a si mesmo e escolhe-se professor. Neste sentido, pode o leitor se deparar com diferentes dimensões da memória observando os abalos/caos que provocaram edificações e demolições nas práticas professorais que apontam para o gênese de um contínuo devir na produção das subjetividades.

No terceiro capítulo, o autor transita pelos caminhos da microestética (como caminho de produção de singularidades e diferenças objetivando discussões acerca das construções e desconstruções sobre o conceito de estética e sua consequência no meio social) fazendo “desfilar” as ideias de Deleuze sobre dois tipos de aulas: aulas palestras e aulas pesquisas. Pode-se destacar, no primeiro tipo de aula, a historicidade das repetições de conteúdo e técnicas escolares e, no segundo tipo, o convite à instigação, à inquietação, ao desbravar mundo que deveria estar presente na escola, o filosofar. Propõe que se coloque “abaixo” a função repetidora da memória e inaugure a sua função expansiva, para que sejam possibilitados movimentos em torno do fluxo permanente de transformação, subjetividade, devir. Nesse ponto, o autor debruça-se sobre o pensamento dos autores Nóvoa, Ferrarotti e Peneau, Simondon, Josso, Foucault e Rolnik para construir uma reflexão sobre o estudo das histórias de vida especialmente para associar ao processo de formação do professor, destacando as experiências “charneiras” que produziram marcas no sujeito capazes de gerar um desmanchamento e edificação de mundos.

O avanço para o campo da microestética vai possibilitando o clareamento das discussões no campo da subjetividade apresentados como estado de forças vitais, retornando à memória, recortes da história como crônica da vida, partindo para a compreensão dos avanços contínuos em consonância com o pensamento de Simondon, cuja expressão identifica o ser sempre prenhe de transformação, por isso, metaestável. Daí, surge a denúncia a partir de Lefreuve, que verifica a estrutura social que impõe o crivo dos quadrados, como abortiva e reguladora das subjetividades, a fim de perpetuar o poder. O autor aponta então para o pensamento de Deleuze e Guattari como uma proposição de forças e resistências em que a atualização e as diferenças são produzidas capazes de

emergir como território existencial de alteridade e subjetividade. Neste contexto, a (constituição da) subjetividade é tomada aqui como processualidade; microen-tética; máquina autopoietica.

No capítulo quatro, utilizam-se exemplos de metáforas para melhor explicitar que a produção das subjetividades remete à indissociabilidade entre o individual e o coletivo, já que as metáforas precisam de reconhecimento coletivo para ter existência enquanto artefato cultural reproduzível (e reproduzido) e de identificação individual para serem continuamente ressignificadas nas experiências de "professoralidade". Dessa forma, o autor busca caracterizar o uso da metáfora como estratégia crítica para a possibilidade do seu uso como pressuposto de ressonância, migração conceitual ou contaminação, movimentos que apontam para considerações acerca da história de vidas e identidades em movimento e à memória dos professores sujeitos de sua investigação, com vistas a perceber a "estética da professoralidade". Nesse momento, entram em cena algumas discussões propostas por Aristóteles e Edgar Morin.

No quinto e último capítulo, também o mais longo, a estética da professoralidade deixa-se contemplar por inteiro, logo o leitor percebe que as tramas que foram discutidas até que aqui se chegasse, foram essenciais para o entendimento de toda a obra. O autor revela, seus preceitos, entraves, angústias, escolhas, diferenças. Numa narrativa poética, produz, com sensibilidade e leveza, uma escrita sobre si num alto grau de plenitude enquanto ser que se estabelece no caos da existência. Como um jogo de amarelinha, vai explorando a própria estética da professoralidade em nuances de subjetivação enquanto sujeito cidadão do mundo. O enfoque na percepção da singularidade produzida a partir do autoconhecimento; da memória projetiva e da produção da diferença é o que permeia boa parte deste capítulo final.

Por tudo o que foi mencionado até aqui, esta obra, através de amplas remissões bibliográficas torna-se ferramenta para um viés reflexivo acerca da reflexão e produção de si. As duzentas e trinta e seis páginas traduzem uma proposta consistente de se vivenciar a teia incessante da produção das subjetividades enquanto movimento marcado pelo contínuo devir, direcionadas a quem quiser refletir sobre os modos de constituição de si em relação à sua formação e ao comprometimento e papel responsável em relação à alteridade subjacente aos contextos educacionais em que estiver (se) inseri(n)do.



Profa. Especialista Elenilda Alves Brandão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Pós-graduanda do Curso de Especialização em Filosofia Contemporânea |
UESB | Bahia
Profa. de Filosofia da Rede Estadual de Ensino da Bahia
Professora de Filosofia do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de
Ibirapitanga | Bahia
E-mail | elenilda.farias@yahoo.com.br

Mestrando Ederson Luís Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC
Bolsista CAPES
Membro do FORMATE | Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e
Formação Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail | ediliteratus@gmail.com

247

Recebo 25 maio 2014

Aceito 30 jul. 2014

Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista *Educação em Questão* é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas *Normas Gerais* é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. O *artigo Inédito* (português ou espanhol), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, inglês e espanhol em torno de 10 (dez) linhas ou 100 (cem) palavras, com indicação de três palavras-chave em cada idioma.
4. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, *Inédito*.
5. Na primeira página, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
6. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.
7. Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores; todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exigem-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.
8. É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.
9. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence *devem constar no final* do texto, após as referências.
10. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.



11. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
12. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.
13. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (*quatrocentos*) caracteres.
14. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); *relevância científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* (com relação aos avanços da área de Educação) e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
15. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
16. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
17. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
18. Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.
19. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.
20. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
21. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.
22. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.



23. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.
24. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
25. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
26. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados pelo Sistema Eletrônicos de Revistas (SEER), Portal de Periódicos da UFRN, site | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>.
27. O fluxo para envio do artigo no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN pela primeira vez compreende: aba "Cadastro" (registrar todos os dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e depois em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração de ineditismo do artigo deve ser anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares).
28. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
29. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
30. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.



LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

251

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. O Estado de S. Paulo, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.



Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

252

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento



e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).



Revista Educação em Questão
Centro de Educação Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus
Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br